Pedagógiatörténeti Szemle

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának folyóirata

6. évfolyam
2. szám
2024

Kiadó: Soproni Egyetem Kiadó *(9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky Endre u. 4.)*
Felelős kiadó: A Soproni Egyetem rektora *(Prof. Dr. Fábián Attila)*
Közreadó: Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Felelős szerkesztő:
- Dr. habil. UGRAI János *(Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Intézet, Miskolc, HU)*

Szerkesztőbizottság:
- Prof. Dr. KÉRI Katalin, DSc. *(Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron, HU | Selye János Egyetem Tanárképző Kar Óvó- és Tanítóképző Tanszék, Komarno, SK)*
- Prof. Dr. NÉMETH András, DSc. *(ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Budapest, HU | Selye János Egyetem Tanárképző Kar Óvó- és Tanítóképző Tanszék, Komarno, SK)*
- Prof. Dr. PUKÁNSZKY Béla, DSc. (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger, HU| *Selye János Egyetem Tanárképző Kar Neveléstudományi Tanszék, Komarno, SK)*
- Prof. Dr. SZABOLCS Éva, PhD habil., professor emeritus (*ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, HU)*

Nemzetközi tudományos tanácsadó testület:
- Prof. Dr. CORIAND, Rotraud *(Universität Duisburg-Essen, DE)*
- Prof. Dr. CRIBLEZ, Lucien *(Universität Zürich, CH)*
- Prof Dr. GRIMM, Gerald *(Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt, AT)*
- Prof. Dr. HOPFNER, Johanna *(Karl-Franzens-Universität Graz, AT)*
- Prof. Dr. HORN, Klaus-Peter *(Georg-August-Universität Göttingen, DE)*
- Dr. KASPER, Tomáš *(Technická univerzita v Liberci, CZ)*
- Prof. Dr. KESTERE, Iveta *(Latvijas Universitate, LV)*
- Prof. Dr. MAYER, Christine *(Universität Hamburg, DE)*
- Prof. Dr. POLENGHI, Simonetta *(Universitá Cattolica del Sacro Cuore, Milano, IT)*
- Prof. Dr. PROTNER, Edvard *(Univerza v Mariboru, SI)*
- Prof. Dr. dr. hc. SKIERA, Ehrenhard *(Universität Flensburg, DE)*
- Prof. Dr. dr.hc. TENORTH, Heinz-Elmar *(Humboldt Universität zu Berlin, DE)*

A **Beyond Borders: Actors and Canons of Pedagogy** rovatvezetője:
- Dr. habil. SOMOGYVÁRI Lajos *(Pannon Egyetem Humántudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Veszprém, HU)*

Olvasószerkesztő:
- KUSLICSNÉ KLOIBER Alexandra *(Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete, Sopron, HU)*

Technikai szerkesztő *(tördelés, OJS)*:
- AMBRUS Attila József *(Soproni Egyetem Egyetemi Könyvtár és Levéltár, Sopron, HU)*

ISSN 2415-9093 (Online)
Honlap: https://journal.uni-sopron.hu/index.php/ptszemle
Szerkesztőségi e-mail: pedtortszemle@gmail.com

Soproni Egyetem Kiadó
Sopron, 2024. december 30.

Pedagógiatörténeti Szemle

Százéves az 1924. évi középiskolai törvény

Pukánszky Béla tiszteletére

A lapszámot szerkesztette:
Ugrai János

Ugrai János
Szerkesztői bevezető 4

Kéri Katalin
Pukánszky Béla születésnapi köszöntése 5-6

TANULMÁNYOK / STUDIES

Ujváry Gábor
„Számolni akarunk a haladó korral és számolni akarunk a szülők egy igen számottevő részének óhajaival". Klebelsberg Kuno és a középiskolák átalakításának háttere 7-23

Szabó Róbert Károly
A hadiérettségi vizsga szerepe és jelentősége az első világháborús Magyarországon 24-33

Rébay Magdolna
Az 1924. évi középiskolai törvény és a református egyház 34-46

Szabó Zoltán András
A klebelsbergi középiskolai reform reprezentációja a korabeli tudományos diskurzusban: A Magyar Paedagogia példája (1921–1934) 47-60

HATÁROKON TÚL: A PEDAGÓGIA SZEREPLŐI ÉS KÁNONJAI / BEYOND BORDERS: ACTORS AND CANONS OF PEDAGOGY

Berezivska, Larysa
Repressed Teachers of Ukraine: Yakiv Feofanovych Chepiha (Zelenkevych) (1875-1938) 61-70

6. évfolyam
2. szám
2024

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI SZEMLE

AZ MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

JOURNAL OF THE SUB-COMMISSION FOR HISTORY OF EDUCATION AT THE SCIENTIFIC COMMITTEE ON PEDAGOGY OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES

SOPRONI EGYETEM KIADÓ

Szerkesztői bevezető

UGRAI János

PhD, habil. egyetemi docens | Miskolci Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Történettudományi Intézet

MTMT: 10012621 | ORCID 0000-0001-7200-3006
janos.ugrai@uni-miskolc.hu

Száz éve jelent meg az *1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról*. A hosszas előkészületek után elfogadott törvény volt hivatott megújítani az akkor már több mint négy évtizede érvényben lévő Trefort-féle eredeti középiskolai törvényt. A legfontosabb fejlemény az ún. trifurkáció, azaz a gimnázium és a reáliskola mellett egy harmadik középiskolai típus, a reálgimnázium bevezetése, s az ezekben az iskolatípusokban szerezhető bizonyítványok egységesítése. Mindez kiegészült a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium határozott törekvésével, miszerint a már meglévő – akár egyházi kézben lévő – humángimnáziumokat reálgimnáziumokká alakítsák át. A hétköznapi szükségletekhez, s nem mellesleg az ország újjáépítéséhez és a fenyegető értelmiségi munkanélküliség csillapításához jobban illeszkedő iskolatípus azonban nem stabilizálódott a magyar oktatási struktúrában. Az oktatástörténeti emlékezetünkben oly kiemelt helyet kapó Klebelsberg Kuno kultuszminiszter hiába védte a törvényt, s ösztönözte a reálgimnáziumok alapítását, a szakma különböző szintjein masszív ellenállásba ütközött. Nem túlzás azt állítani, hogy a középiskolai törvényt megalapozó viták kétszer olyan hosszú ideig tartottak, mint ameddig aztán a szabályzat hatályban maradt. Tíz évvel később az egységes középiskoláról szóló újabb törvény épp a gimnázium monopóliumát szentesítette.

Tematikus lapszámunk ezt a történetet dolgozza fel. A korszak és azon belül Klebelsberg Kuno oktatáspolitikájának áttekintő elemzését a téma legfőbb specialistája, Ujváry Gábor szolgáltatja. Szabó Róbert Károly, az ELTE doktorjelölt kutatója az első világháborús hadiérettségi intézményének és a hadiérettségizők példáján keresztül mintegy illusztrálja azokat a körülményeket, amelyek az 1920-as évek elején újabb muníciót szolgáltattak a középiskola reformja iránt elkötelezetteknek. Rébay Magdolna a református egyház szempontjait mutatja be, amelyek leginkább a reálgimnáziumi törekvések elgáncsolásával voltak egyenértékűek. Szabó Zoltán András pedig egy módszertanilag is számos izgalmas tanulságot rejtő tanulmányban azt igazolja, miszerint egy másik érdekkör, a neveléstudományi szakma is milyen távolságtartóan fogadta a száz évvel ezelőtti törvényt.

A Pedagógiatörténeti Szemle elkötelezett a nemzetközi tudományos diskurzusba való bekapcsolódás iránt. Ennek jegyében ebben a számunkban új rovatot nyitunk: a *Beyond Borders: Actors and Canons of Pedagogy* blokk biográfiai vázlatok, pedagógusi életmű-értelmezések fóruma kíván lenni – nemzeti és akár nagyrégiós határokon is túl. A Somogyvári Lajos által szerkesztett rovat első tanulmányt Larysa Berezivska Yakiv Chepiháról jegyzi. A sztálini üldözés áldozatává lett Chepiha nyugat-európai és amerikai szellemi impulzusokra alapozva az egyik legfőbb iskolaszervezője – s nem mellesleg pedagógiatörténeti oldalról a helyi nemzeti identitás egyik központi alakja – volt a két világháború közötti Ukrajnának.

Lapszámunkat *Pukánszky Bélának* ajánljuk. A Pedagógiatörténeti Szemle alapító főszerkesztője 2024 decemberében ünnepli 70. születésnapját.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.1

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI SZEMLE

AZ MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

JOURNAL OF THE SUB-COMMISSION FOR HISTORY OF EDUCATION AT THE SCIENTIFIC COMMITTEE ON PEDAGOGY OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES

SOPRONI EGYETEM KIADÓ

Pukánszky Béla születésnapi köszöntése

KÉRI Katalin

egyetemi tanár, DSc | Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék

MTMT: 10001418 | ORCID 0000-0003-1850-3282
keri.katalin@uni-sopron.hu | kerik@ujs.sk

Pukánszky Béla, a Pedagógiatörténeti Szemle egyik alapítója, a folyóirat indulása óta szerkesztőségi tagja, 2024. december 23-án ünnepli a 70. születésnapját. Napjainkban ő a neveléstörténet, azon belül is főként a gyermekkortörténet, a nőnevelés-történet, a gyógypedagógia- és a pedagógusi professziótörténet egyik legkiemelkedőbb, nemzetközi viszonylatban is elismert és megbecsült hazai kutatója. Tudományos fokozatait a neveléstudomány területén szerezte, 2004-ben lett az MTA doktora, az értekezésében a 19. századi hazai gyermekkortörténet nagyívű és máig példaértékű elemzését nyújtotta.

Felsőoktatási tevékenysége nagyon sokoldalú, több egyetem működése szempontjából meghatározó a munkássága. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Karán dolgozik, az ottani Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője, annak 2016-os alapítása óta. 2008 óta egyetemi professzorként, a neveléstudományhoz kapcsolódó szakfelelősi minőségben van jelen a szlovákiai Selye János Egyetem Tanárképző Karán is.

Pukánszky Béla számos rangos, hazai és nemzetközi tudományos-szakmai testület és folyóirat-szerkesztőbizottság tagja, például 1990 óta dolgozik az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságában, amelynek a munkáját korábban titkárként, alelnökként, 2014-től pedig elnökként is segítette. Évtizedek óta mértékadó tagja az MTA PTB Neveléstörténeti Albizottságának is. Kutatói, tudományszervezői és oktatói munkáját számos alkalommal ismerték el egyetemi és országos szinten: más kitüntetések mellett a Kiss Árpád-díj, a Pro Universitate-díj (SZTE), a Pro Educatione-díj (SZTE JGYPK), Rektori-díj (Selye János Egyetem) jelzi ezt, és 2024 szeptemberétől a Soproni Egyetem *honoris causa* doktora.

Igen termékeny, szerteágazó és nagy hatást kiváltó munkásságának súlyát jól jelzik a következő adatok: 250 tudományos műve, köztük 22 önálló kötete van, ezekre eddig másfélezer hivatkozás történt. Pukánszky Béla professzor hatása azonban jóval jelentősebb annál, mint amit a tudománymetria képes megmutatni, hiszen nincs ma olyan magyar nyelvű, a pedagógusképzéssel, neveléstudománnyal, gyógypedagógiával foglalkozó képzés a Kárpát-medencében, ahol ne lennének alapművek az általa írott, mérföldkőnek és etalonnak számító, kiváló monográfiák és tanulmányok. Nélküle a neveléstörténet nem volna ugyanaz: munkái egyértelműen a tudományterület kánonjának jeles darabjai.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.2

Az ünnepelt tudományos művei, tudományszervező munkássága említése mellett kiemelést érdemel az az iskolateremtő, tehetséggondozó hatása is, amit a tanítványaival, doktorhallgatóival, kollégáival kapcsolatosan az elmúlt évtizedekben kifejtett. Életműve jellemzéséből végezetül nem maradhat ki az a zenepedagógusi, zeneművészi tevékenység sem, amely az ő életében fontos, sok örömet hozó kiteljesedés, számunkra pedig felemelő zenei élmény.

Leonardo da Vinci fogalmazta meg azt, hogy „A jól eltöltött élet mindig hosszú." A Pedagógiatörténeti Szemle szerkesztői, írói és olvasói nevében azt kívánjuk Pukánszky Bélának, hogy legyen még jó egészségben, alkotással, muzsikálással jól eltöltött, sok-sok további éve, igazán hosszú élete, melynek tartalmas és izgalmas útján a mostani, kerek születésnap egy közös örömre, ünneplésre alkalmat adó olyan állomás, ami lehetőséget ad arra, hogy iránta érzett hálánkat és nagyrabecsülésünket kifejezzük.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.2

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI SZEMLE

AZ MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

JOURNAL OF THE SUB-COMMISSION FOR HISTORY OF EDUCATION AT THE SCIENTIFIC COMMITTEE ON PEDAGOGY OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES

SOPRONI EGYETEM KIADÓ

TANULMÁNYOK / STUDIES

„Számolni akarunk a haladó korral és számolni akarunk a szülők egy igen számottevő részének óhajaival". Klebelsberg Kuno és a középiskolák átalakításának háttere

UJVÁRY Gábor

Általános és tudományos főigazgató-helyettes, a Horthy-kori kutatócsoport vezetője
VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár

MTMT: 10038731
gabor.ujvary@veritas.gov.hu

KEYWORDS

- secondary school reform
- József Vass
- Kunó Klebelsberg
- Gyula Kornis
- Ákos Pauler

ABSTRACT

„We want to take into account the advanced age and we want to take into account the wishes of a very significant part of the parents." Kuno Klebelsberg and the background to the transformation of secondary schools | The renewal of Ágoston Trefort's 1883 secondary school law had been advocated by experts in Hungarian education policy since the beginning of the 20th century. In 1906 and 1915, the Ministry of Religion and Public Education had already planned to reform secondary schools, but the First World War and the processes following its defeat hindered its implementation. In 1921, the Minister of Culture József Vass advocated the transformation of the previous system, which was then embraced by his successor, Kuno Klebelsberg, who renewed many areas of Hungarian cultural policy. After lengthy preparations and debates, on 4 April 1924, the National Assembly adopted Act XI on the trifurcation of secondary schools and the equalization of the school-leaving certificates obtained there. Article XI, which was relatively short-lived: in 1934 it was replaced by Article XXI, which stipulated the uniformity of secondary schools.

KULCSSZAVAK

- Középiskolai reform
- Vass József
- Klebelsberg Kuno
- Kornis Gyula
- Pauler Ákos

ABSZTRAKT

Trefort Ágoston 1883-as középiskolai törvényének megújítását a 20. század elejétől szorgalmazták a magyar oktatáspolitikában jártas szakemberek. 1906-ban és 1915-ben már a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban is tervezték a középiskolák reformját, az első világháború és az annak elvesztését követő folyamatok azonban gátolták ennek megvalósítását. 1921-ben Vass József kultuszminiszter kezdeményezte a korábbi rendszer átalakítását, amelyet aztán utódja, a magyar kulturális politika számos területét megújító Klebelsberg Kuno is felkarolt. Hosszas előkészületek és viták után 1924. április 4-én fogadta el a nemzetgyűlés a középiskolák trifurkációjáról (gimnázium, reálgimnázium, reáliskola) és az itt szerzett érettségi bizonyítványok egyenjogúsításáról szóló XI. törvénycikket, amely viszonylag rövid életű volt: 1934-ben a középiskolák egységességét kimondó XXI. törvénycikk váltotta föl.

Klebelsberg Kuno megítélése

Klebelsberg Kunót joggal tartották és tartják ma is a legambiciózusabb, *„a legkonkrétabb s ugyanakkor a legnagyobb álmú magyar kultúrpolitikus"*-nak (Ravasz, 1933. 237.). Napjainkra valóságos kultusz alakult ki a személye körül, amely olykor vadhajtásokat hoz és túlzásokba esik. Nem veszi figyelembe, hogy Ravasz László imént idézett, 1933 februárjában elhangzott szavai – finoman ugyan, de – a miniszter törekvései és az azok megvalósítása közötti diszharmóniára is utaltak. Ravasz Lászlóhoz hasonlóan Hóman Bálint már Klebelsberg Magyar Nemzeti Múzeumban 1932. október 14-én felállított ravatalánál és több későbbi beszédében – óvatosan ugyan, ám mégis – szintén ellentmondásosnak ítélte jeles elődje ambícióját, amikor megállapította:

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

> *„(…) renaissance államférfiak módjára élt az irányítás eszközeivel, de egyidejűleg ellensúlyt igyekezett teremteni az állami beavatkozással szemben”.* Ehhez hozzátette: *„a fanatikus meggyőződés és a jövőbe vetett biztos remény késztette a kultúra munkásainak megbecsülésére és felemelésére, nagy, mai helyzetünkben tán túlméretezettnek tetsző, de abszolút mértékkel mérve reális és alapos alkotásokra, szervezésekre, egy minden részletében kidolgozott és összeségében széleslátókörű koncepció kidolgozására.”* (Hóman, 1938. 15–17.).

Ezek és más, Klebelsberg halála utáni emlékezések, többek között első életrajzírója, a neves klasszika-filológus, Huszti József (Huszti, 1942) megjegyzései is megerősítik, hogy Klebelsberg olykor elrugaszkodott az adott viszonyok nyújtotta lehetőségektől, nem mindig vette figyelembe az ország teljesítőképességének határait. Mindezt azonban szinte mindenki azzal egészítette ki, hogy céljai mégiscsak helyesek és előremutatóak voltak, mivel nemcsak a jelennek, hanem legalább annyira a jövőnek dolgozott, és emiatt tágította ki a kulturális politika addig meglehetősen szűk határait. Klebelsberg valamennyi, a tárcájához tartozó területet igyekezett megújítani, az óvodától a felsőoktatásig és a népművelésig, a sporttól a vallásügyek és az állam kapcsolatáig. Rendkívüli műveltségét is kamatoztatva a szó legszélesebb értelmében vett kultúrát annak teljes egységében, rendszerszerűen szemlélte és alakította, az alsóbb rétegek műveltségi szintjének emelését ugyanolyan fontosnak tartva, mint az elitképzést.

A legtöbb történész napjainkban is ezt az értékelést követi, ami annyiban érdekes, hogy Klebelsberg megítélésében rengeteg változás történt miniszterségének kezdete, 1922 kora nyara óta. Tárcavezetőként számtalan támadás érte, saját pártja részéről is, ám Bethlen István kormányfő támogatását mindvégig élvezte. 1932 októberében bekövetkezett korai halála után sokkal pozitívabban értékelték a tevékenységét, az 1930-as évek végétől már az őt korábban sokszor bíráló szociáldemokraták is elismerően nyilatkoztak róla. Azonban 1944-1945-től, különösen 1947 után, egyértelműen negatívan szóltak a tevékenységéről – ha egyáltalán említették a nevét. Az 1960-as és ’70-es évek fordulójától árnyaltabban láttatták a szerepét, amelyet az 1990-es évek elejétől már egyértelműen pozitívnak minősítenek. Így jutottunk el addig, hogy napjainkra a legtöbbet emlegetett, leginkább követendő magyar kultuszminiszterré, politikusok állandó hivatkozási pontjává vált. Ezért aztán gyakran olyanok is előszeretettel állítják példaként a munkásságát, akik szinte semmit sem – legfeljebb félinformációkat – tudnak arról. Mindenben megérdemelt tisztelete érdekében a kevesebb olykor több lenne (Ujváry, 2024).

Klebelsberg érdemei ugyanis vitathatatlanok, ám letagadhatatlan nagysága és államférfiúi kvalitásai mellett – semmiképpen sem ellenükben – a miniszteri működésével kapcsolatos apróbb kétségeket, kisebb ellentmondásokat is szükséges szóvá tenni. Éppen azért, hogy rá is – a társai közül kiemelkedő, mégis – hús-vér emberként, ne pedig félistenként gondoljunk.

Ebben az összefüggésben – miszerint egészében véve kiváló, részleteiben azonban néha mégis csak vitatható, elsősorban a jövőnek szóló politikát képviselt – teljesen érthető volt, hogy kortársai gyakran kritizálták terveit és intézkedéseit. Ez a leginkább az 1924. évi középiskolai törvényről zajlott diskurzusban és annak utóéletében mutatkozott meg.

Trianon és a középiskolák

A középiskolák új szabályozását a szakmai és a laikus közvélemény is feltétlenül szükségesnek ítélte. Nemcsak amiatt, mert az 1883-as törvénycikk „a középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről” így is, úgy is korszerűsítésre szorult, hanem azért is, mivel Magyarország térségbeli helyzete alapvetően megváltozott a vesztes világháború, az azt közvetlenül követő területzsugorodás, az 1918. október vége és 1919. augusztus eleje közötti háromszori hatalomváltás és az ezeket a folyamatokat

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

szomorúan lezáró trianoni békeszerződés következtében. Ezen tényezők külön-külön is fájdalmasok lettek volna, együttes hatásuk azonban még inkább gyötrelmes, gyógyíthatatlannak tűnő volt. Mindez – természetesen – a kulturális politika megújítását (is) követelte: Klebelsberg tulajdonképpen erre vállalkozott minisztersége (1922–1931) idején, s ezáltal kulcsszerepe lett abban, hogy a sokak által életképtelennek tartott Magyarország politikai, gazdasági és kulturális élete az 1920-as évek közepére konszolidálódott. Ebben a légkörben született meg a középiskolai reform.

Trianon következtében a középiskolák terén is jelentős veszteségeket szenvedett Magyarország. Ezek azonban – miként azt Buday László 1921-ben, majd két évvel később, Pécs és Baranya megye nagy részének Magyarországra visszakerülése miatt némileg módosítva ismét felmérte – jóval kisebbek voltak, mint a lakosságszám csökkenésének aránya. A történelmi Magyarország 221 fiú-középiskolájából ugyan csak 104 (47%), a 76.331 diákból azonban 39.647 (52%) maradt a trianoni államban. A leányoknál – akiknek aránya különösen a felső, de a középfokú oktatásban is erősen emelkedett, ám még így is jelentősen elmaradt a fiúkétól – a 43 intézményből 25 (viszonylag kevés tanulóval: számuk még 1930-ban is épp hogy csak elérte a 13.000-et) jutott az összezsugorodott országnak (Buday, 1921. 247–248; Buday, 1923. 194–195; Mike, 1933. 123). Egy más módszertan szerinti – az óvó- és a tanító(nő)képzőket és a felső kereskedelmi iskolákat is ide soroló – számítás alapján 1914/15-ben 265 intézményben 83.169, 1919/20-ban 137-ben 56.541 volt az összes középiskolás diákok száma (Mike, 1948. 245.).

Ugyanakkor mégiscsak rendkívül fájdalmasnak érezték mindezt, hiszen olyan nagy múltú magyar tannyelvű középiskolák kerültek idegen fennhatóság alá, amelyeket az utódállamok szokatlanul gyorsan állítottak át a saját államnyelvükön történő oktatásra. A magyar nyelvű képzés szinte kizárólag az egyházak fenntartotta középiskolákba szorult, ami – annál is inkább, mert az egyházaktól is megvonták az állami támogatást – rendkívül megnehezítette a trianoni határokon túli magyar értelmiség utánpótlását.

Ehhez járult, hogy az 1920-as évek közepéig mintegy 450.000-en menekültek szülőföldjükről a trianoni országba. Ebben az – akkor még alig 8 milliós államhoz képest – óriási tömegben erősen felülreprezentált volt az értelmiségiek aránya; köztük számos középiskolai tanárt is találunk. Így a szellemi foglalkozásúak magyarországi aránya jelentősen nőtt, a szomszédos államokban maradt magyar értelmiségieké viszont nagymértékben csökkent – utóbbi következményei mindmáig érezhetők. Ráadásul a menekültek – ingatlanjaikat és ingóságuk egy részét is szülőhelyükön hagyni kényszerülve – egy önállóságát és teljes függetlenségét 1526 után ismét elnyert, ám gazdaságilag a csőd szélén álló államba kerültek. Ebben a helyzetben kellett volna gondoskodni az átkerültek otthonának biztosításáról, elhelyezéséről, nyugdíjazásáról és a többiről. Mindez a lehetetlennel volt határos – nem, illetve csak kis részben volt eredményesen kezelhető (Ujváry, 2023).

Az előbbiek egyenes következményeként – és ez már szorosan kötődik a középiskolák kérdéséhez, hiszen egy korabeli érettségi értéke sokszorosan felülmúlta a maiét – egyre nehezebbé vált az értelmiségi pályákon való elhelyezkedés. A krízist csak mélyítette, hogy a történelmi állam felsőoktatási hálózata szinte teljes egészében a trianoni országba került, a hallgatóság létszáma magasabb lett, mint a világháború előtti, háromszor akkora államban volt. A Tanácsköztársaság utáni erősen antiszemita közhangulat meglovagolásán, az izraeliták – egyetemi hallgatók közötti, csaknem hatszoros – felülreprezentáltságának megszüntetésén túl ez is fontos oka volt a numerus clausus törvény (1920: XXV. tc.) meghozatalának, amit ritkán szoktak hangsúlyozni.

Rengetegen vitatták ugyanis, hogy szükséges-e, indokolt-e a trianoni Magyarországon négy tudományegyetem fenntartása, miközben 1912 előtt csak kettő, a budapesti és a kolozsvári létezett, azután pedig a pozsonyi és a debreceni éppen csak megkezdte és takaréklángon folytatta működését. Kezdetben Klebelsberg is a kétkedők közé tartozott. Talán még többen tartottak attól, hogy az

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

előzőekben vázolt folyamatok értelmiségi túltermeléshez vezetnek, amely társadalmi, gazdasági és politikai szempontból is nehezen lesz kezelhető.

Mivel a középiskolák készítettek elő az egyetemi tanulmányokra – 1920-ig az érettségivel bárki beiratkozott valamely felsőoktatási intézménybe, a felvételi korlátozások csak a numerus clausus elfogadása után érvényesültek –, sokan szorgalmazták azok diáklétszámának szinten tartását vagy egyenesen csökkentését, és voltak, akik a zsidók arányának enyhítése érdekében itt is érvényesítették volna a numerus clausust. Ez végül nem valósult meg, pontosabban 1920 és 1924 között a gimnáziumokban és a reáliskolákban felvételi vizsgát kellett tenni, a szellemi proletariátus számának csökkentése érdekében. 1924-ben éppen Klebelsberg rendelkezett e korlátozás eltörléséről (Magyary, 1927. 29–56.; Dévényi, 2020. 92–93.). Erre viszont nem is volt igazán szükség, hiszen a középiskolák és tanulóik száma az 1930-as évek közepéig így is alig változott. Ebben szerepet játszott a középiskolák társadalmi bázisát jelentő középosztály életszínvonalának már a világháborúban megfigyelhető, 1918-at követően pedig még radikálisabbá váló csökkenése, az egyetemi felvételi nehezebbé válása – főleg a zsidók, s jóval kisebb részben a keresztények számára is –, illetve a relatív értelmiségi túltermelés. Egyértelműen érződött ugyanis, hogy nemcsak az egyetemi diplomával, de az érettségi bizonyítvánnyal is nehéz az elhelyezkedés a közép- vagy felsőfokú képzettséget igénylő pályákon.

Ezt tetézte a közép- és főiskolások társadalmi összetételének torzulása. Miként Szombatfalvy György alapos elemzése már 1924-ben kimutatta, a középiskolákban *„a fiúk fele, a leányoknak körülbelül 7/10 része az értelmiségből kerül ki”*, miközben a lakosság 70%-át kitevő őstermelők a fiúknál mindössze 15,3, a leányoknál 7,8%-kal képviseltetik magukat. Ily módon a

> *„(…) jövendő magyar értelmiséget (…) nem a kiválogatódás, nem etnikai tényezők, hanem a társadalmi presztízs megtartásának ösztöne mellett a vagyoni helyzet és a középiskolák elhelyezettsége* [sic!] *determinálja. Innen van pl., hogy a kereskedelem és közlekedés 1/14 helyett 1/4 részét adja az értelmiségnek.”*

Szombatfalvy három aggasztó tünetet említett, az első kettő: *„a tökéletlen és egyoldalú kiválogatódás és a nemzeti szellemű, fajtánk képességeit rejtő néprétegek háttérbeszorulása és teljes kintrekedése”*, a harmadik *„a túltermelés”* volt (Szombatfalvy, 1924. 10.). Érveit sokan ismételték a későbbiekben is. Bár az értelmiségi munkanélküliség csak a gazdasági világválság következtében vált akut problémává, a (szak)sajtóban és a napilapokban már az 1920-as években is sorra jelentek meg róla az egyre komorabb hangvételű írások (Zentay, 1930).

Az akkori folyamatokra a jelenből visszatekintve ez azért is furcsa, mivel a két világháború közötti középfokú oktatás a mai értelemben véve elitképzésnek minősült, súlya és színvonala bőven felért a napjainkban működő egyetemekével, amit számos adattal lehetne szemléltetni. Itt most csak arra utalok, hogy a középiskolások 1920-as évekbeli, különböző statisztikák szerinti 60.000 (a felső kereskedelmi iskolákkal együtt 70.000) körüli létszáma még akkor is jóval kisebb volt, mint napjaink felsőfokú képzésben résztvevőié, ha figyelembe vesszük, hogy az idő tájt nyolc osztályosak voltak a középiskolák, és más volt az oktatás szerkezete. Bár 2010 óta egyre kevesebben vesznek részt Magyarországon a közép- és a felsőfokú oktatásban, létszámuk ennek ellenére is sokszorosan meghaladja az 1920-as évek középiskolásainak számát. A korábban idézett adatokkal szemben 2023/24-ben nappali oktatásban 426.584-an jártak valamilyen középiskolába (szakiskola és készségfejlesztő iskola; szakképző iskola; gimnázium; technikum, szakgimnázium) és 310.414-en egyetemre és főiskolára, utóbbiak közül 214.768-an nappali képzésre. Ugyancsak beszédes adat, hogy míg az 1920-as években évente 6-7000-en tettek sikeres érettségi vizsgát – s ezt akkoriban egyértelműen a szellemi „túltermelés” jelének vélték –, napjainkban a doktoranduszok száma is meghaladja ezt (1923/24-ben 10.730 fő; itt persze szükséges megjegyezni, hogy évente kb. ennek egyötöde – 2021-ben mintegy 1700 fő – jut el a doktori védésig). (KSH, 1925–

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

1931. *Közműveltség, közoktatásügy és egyházi élet* című fejezeteinek adatai; Zentay, 1930. 73–89.; Pusztai – Finánccz – Tóth, 2022. 96–97.).[1]

Decentralizáció, kultúrfölény és neonacionalizmus

A kulturális életet jellemző ellentmondásokról Klebelsberg is számtalan alkalommal szólt. A hazai és a nemzetközi szakirodalom ismeretében pontosan látta, milyen nehéz helyzetbe került a kulturális politika, mekkora ellentmondásokat kellene feloldania céljai elérése érdekében. Ugyanakkor éppen azért volt – Bethlen Istvánhoz hasonlóan – a szó szoros értelmében vett államférfiúi erényekkel rendelkező személyiség, mert vérbeli politikusként mindig kész volt a kompromisszumokra. Így hát, ha nehezen is, de belenyugodott abba, hogy világosan megfogalmazott elképzelései egy részét egyelőre nehezen valósíthatja meg. Ráadásul az egyik első olyan politikus volt, aki – mintegy az értelmiségi közvéleményt szondázva – a sajtó, az 1920-as évek közepétől pedig már a rádió segítségével is, újságcikkek, nyilatkozatok sorában népszerűsítette gondolatait, a kulturális intézményrendszer átalakítására vonatkozó törekvéseit; sok-sok alkalommal megtette ezt a középiskolai törvény előkészítése és végrehajtása esetében is. Nem véletlen, hogy a változó összetételű Bethlen-kormányokban ő volt a leghosszabb ideig miniszterként Bethlen István mellett, ahogyan az sem, hogy már az 1920-as évek végétől többen – olykor gúnyos mellékzöngével – Bethlen-Klebelsberg korszakként jellemezték a megelőző évtizedet (Ujváry, 2022).

Klebelsberg egyik legfontosabb szándéka a kulturális decentralizáció elindítása és erősítése volt. Trianon után ugyanis Budapest a korábbinál is nagyobb „vízfejként” nehezedett az országra. A fővároson kívüli, jelentős magyar kulturális, oktatási és közgyűjteményi hálózattal és civil szervezeti háttérrel rendelkező városok többségét ugyanis elcsatolták. Magyarország öt teljes körű, 1910-es regionális központjából négyet (Pozsony, Kassa, Kolozsvár és Temesvár – ha Zágrábot is ideszámítom, akkor a hatból ötöt), a hat hiányos funkciójúból hármat (Arad, Brassó, Nagyvárad) veszített el. Ezek Kolozsvár és Brassó kivételével közel estek az új határhoz, és magyar (Arad, Brassó, Kassa, Kolozsvár, Nagyvárad), Pozsony és Temesvár esetében pedig magyar–német többségűek voltak. Mellettük tovább sorolhatnám a jelentős határ menti magyar kulturális őrhelyeket: Komáromot, Ungvárt, Szatmárnémetit, Szabadkát és a többit. A Magyarországon maradt regionális centrumok, Debrecen (teljes körű), illetve Győr, Pécs és Szeged (hiányos funkciójú) viszont a továbbiakban is fontos szerepet játszottak. Győrt nem számítva olyan egyetemi városokká lettek, amelyeket Klebelsberg – éppen a decentralizáció érdekében – nagyrészt sikeresen kívánt „kultúrtartományi székhelyekké” fejleszteni (Sebők, 2020).

A középiskolákat és főleg a nagyrészt Magyarországra áttelepült felsőoktatást – mint már jeleztem – kevésbé rázta meg a területek elcsatolása, mint a kultúra más területeit. Klebelsberg ezért komoly szerepet szánt nekik a trianoni állam *„kultúrgeográfiájának tervszerű kiépítésében”*. Többször is kifejtette, hogy a

> *„polgári iskola a legalkalmasabb iskolafajta arra, hogy a járási székhelyeket is művelődési központokká fejlessze”*, a középiskolák ellenben a *„törvényhatósági varosokba és a megyei székhelyekbe valók”*. Végső célja az volt, hogy *„négyfokú közművelődési gócpont”* jöjjön létre: *„Budapest, az egész országot összefogó központ, az egyetemi városok, mint a magas kultúrának az ország területén tervszerűen szétosztott központjai; a törvényhatósági városok és megyei székhelyek, mint középiskolai városok és végül a járási székhelyek, ahol mindenütt polgári iskolák lesznek”* (Klebelsberg, 1928. 15–16.).

[1] KSH Oktatási adatok, 2019/2020, URL: https://tinyurl.com/zaa624kw és KSH Oktatási adatok, 2023/2024 (előzetes adatok), URL: https://tinyurl.com/m96mdv6t

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

Annál is inkább szorgalmazta ezt, mivel úgy vélte, fokozottan kell ügyelni *„a népességnek, a műveltségnek, a vagyonosságnak Magyarország egész területén egyenletes megoszlására”*, elsősorban az Alföld és az elmaradottabb régiók felemelésére figyelve (Klebelsberg, 1930. 20.).

Decentralizációs terveinél ismertebbek a kultúrfölényről és a neonacionalizmusról vallott elképzelései. Mindkettő lényege az volt, hogy Magyarországnak meg kell őriznie a Kárpát-medencén belüli, a kulturális statisztikák adataival is igazolható vezető szerepét (a már az 1920-as években is megfigyelhető *„szellemi túltermelés”* e tekintetben nem jelentett számára igazán komoly problémát). Elsősorban annak érdekében, hogy a nemzetközi versenyben minél inkább megálljuk a helyünket, amihez az analfabetizmus megszüntetése, az *„alsóbb néprétegek”* műveltségi szintjének emelése, illetve a nagyvilágban a magyar érdekeket eredményesen képviselő elit felnevelése szükséges. Miként 1928. január 1-jén így összegezte: *„művelt és jómódú nemzet akarunk lenni, (…) fajsúlyosabb, mint a bennünket környező népek”* (Klebelsberg, 1928. 124; Ujváry, 2014. 160–171.).

Ezen törekvései felettébb indokoltak és előremutatóak voltak, ám magukban hordozták annak veszélyét is, amit Huszti József találóan jellemzett:

> *„Klebelsberg a hétköznap szomorú valóságai elől gondolatban felemelkedett a magasabb vagy legalábbis a hosszabb életű valóságok felhői közé, ahová a mezítlábas gyakorlati szempontok alig követhették. (…) A gazdasági és szociális előrehaladás sehogyan sem tudott lépést tartani Klebelsberg hétmérföldes lépteivel.”*

Huszti azonban, 1942-ből visszatekintve, így egészítette ki előbbi gondolatmenetét:

> *„Végül mégis Klebelsbergnek lett nagyobbrészt igaza, s nem a mezítlábas gyakorlati embereknek. (…) a Klebelsbergtől annyira várt harmincas évek végén elindult az országgyarapodás, az elcsatolt területek visszatérése. Ha nincs a Klebelsberg kultúrpolitikájától tartalékolt értelmiség, már az első alkalommal nem lett volna elég emberünk a sürgős feladatok ellátására. (…) Legújabban már sok ponton hiány mutatkozik. Mi lett volna belőlünk a Klebelsberg-teremtette tartalék nélkül?”* (Huszti, 1942. 193–195.).

Klebelsberg tehát szervesen kialakult egységében, a jövő várható igényeit is fürkészve irányította a kulturális politikát, amelynek szerinte minden egyes – látszólag önálló – eleme egymásra épült és a mellette lévőt erősítette. S bár kétségtelen, hogy leginkább a népoktatásra és a külföldi magyar intézeteket és ösztöndíjakat is magában foglaló elitképzésre fordította figyelmét, a középiskola korszerűsítése is mindvégig szívügye maradt. Utóbbinál nem a mennyiségi, hanem a minőségi átalakítást, a középiskolák új idők új szelleméhez történő igazítását vélte a legfontosabb teendőnek. Az oktatás egészén belül tartotta tehát fontosnak a gimnáziumok, s az azokat nagyrészt fenntartó keresztény középosztály megerősítését.

Az alapot a népiskolai rendszer jelentős kibővítése jelentette. Erre már korábban is komolyan törekedett: 1914 és 1917 között, kultuszminiszteri államtitkárként – miként 1927-ben felidézte –

> *„(…) Pogány Frigyessel kidolgoztuk Magyarország népiskolai hálózatának kiépítési programját, amely munkálat végrehajtása 1925-ig pihent, mikor először kaptam a nagy beruházási program keretében nyolc és félmillió aranykoronát népiskolák építésére. De a nagy tervszerű program fel volt állítva úgy, hogy mikor a magyar államnak végre volt pénze népiskolák építésére, akkor a részletes katonai térképen az utolsó faluig, az utolsó tanyáig, az utolsó majorig minden fel volt dolgozva és elő volt készítve (…).”* (Klebelsberg, 1928. 52.).

A rendkívül tőkeigényes, nagyravágyó programot – amelyet 1928-ban vaskos kötetben foglaltak össze *Magyar népoktatás* címmel – csak Magyarország konszolidációja után lehetett beindítani, az 1926 márciusában *„a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról”* szóló törvény (1926: VII. tc.) segítségével.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

1925-től gőzerővel folyt a népiskolák építése. Főleg a legelmaradottabb régiókban – mindenekelőtt a Klebelsberg által legfontosabb fejlesztési területként meghatározott Alföldön –, s 1930-ban már az 5.000. *„népiskolai objektumot”* (tantermet és tanítói lakást) adták át. S bár Klebelsberg is híve volt a nyolcosztályos népiskola bevezetésének, tisztában volt azzal, hogy *„a mi viszonyaink között ezidőszerint ezt az ideált még nem lehet megvalósítani”* (Klebelsberg, 1927. 440., 1924. április 3.). Majd csak 1928-tól karolta föl az erre vonatkozó javaslatot, amelyet aztán – jórészt az ő előmunkálatai alapján – Hóman Bálint miniszterségének idején fogadott el a parlament (1940: XX. tc.), ám a mai nyolcosztályos általános iskola csak 1945-től vált általánossá.

A népiskolák mellett Klebelsberg a tanoncképzés (1922: II. tc.; még a miniszterségének előtt fogadták el az 1949-ig hatályos törvényt), s a félig-meddig középfokú oktatás körébe sorolt – a mai nyolcosztályos általános iskola felső tagozatának megfelelő – polgári iskolák fejlesztésére is gondot fordított. Úgy vélte, hogy a népszerű, a középiskolánál többeket vonzó, a tervei szerint minden 5.000 főnél magasabb lélekszámú településen működő polgári a *„megelőző négy elemi osztállyal kapcsolatban voltaképpen már az a nyolcosztályos elemi iskola, amely külföldön megvan és amely felé kétségtelenül törekednünk kell.”* (Klebelsberg, 1927. 442., 1924. április 3.).

Ennek kapcsán azt is többször hangoztatta, hogy

> *„Gimnáziumot végzettekre nincs nagyszámmal szükségünk, hiszen honóráciorokban bővelkedünk, egyetemeinktől is csak azt várom, hogy csekélyszámú, de azután igazán elsőrangú szakembereket neveljenek nekünk. Szükségünk van a nemzet széles rétegei, nagy tömegei értelmi szintjének igen számottevő felemelésére. Ezt a célt szolgálja a polgári iskola, amely nem középiskola, hanem a kereső életbe készülő embernek nagyobb szellemi útravalót adó, egészen speciális oktatási intézmény.”* (Klebelsberg, 1927. 373., 1926. június 24.).

A polgári iskolákból csak az óvónő- és tanító(nő)képzőbe, a kereskedelmi és a mezőgazdasági szakiskolákba lehetett továbblépni (az ipari szakiskola, a felső ipariskola, továbbá a nő-ipariskola nem tartozott a kultusztárcához és csak végbizonyítványt adott). Ezek ugyan középfokúnak minősültek, mégsem tekintették őket a középiskolák kategóriájába tartozónak. Viszonylag kis létszámmal működtek: Klebelsberg miniszterségének utolsó esztendejében, 1930/31-ben a kisdedóvónőképzőbe 404-en, a tanító(nő)képzőbe 9.458-an – az itt szerzett oklevéllel a tanárképzőkbe lehetett továbbmenni –, a „felső kereskedelmibe” 10.020-an, a „felső mezőgazdaságiba” pedig 449-en jártak (Mike, 1933). Utóbbi két intézményben érettségit lehetett szerezni, ami a szakmai felsőoktatási intézményekbe jogosított felvételre. A polgári iskolák főiskolai szintű tanárképzését 1928-ban reformálta meg Klebelsberg, amikor a férfiakat fogadó budapesti Pedagógiumot és az Erzsébet Nőiskolát – Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola néven – egyesítette, Szegedre helyezte, és bekapcsolta az ottani egyetemi oktatásba (Fizel, 2018).

A középiskola megújításának szorgalmazása Trianonig

Ebbe a ma már sokaknak furcsának ható hierarchiába illeszkedett a (szűkebb értelemben vett) középiskolák hálózata, melynek történeti előzményeiről előszeretettel elmélkedett Klebelsberg. Nem véletlenül volt 1917-től haláláig a Magyar Történelmi Társulat elnöke: minden intézkedését – különösen a várhatóan vitákat kiváltókat – igyekezett történelmi példákkal alátámasztani és igazolni. Ez annál is inkább könnyen érvényesült a középiskolák esetében, mivel a későbbi rendszerüket megalapozó Ratio Educationist (1777 és 1806) és azok egyik megalkotóját, Ürményi Józsefet gyakran méltatta, Ürményit

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

> *„egyik legnagyobb kultúrpolitikusunknak”* nevezte, aki *„újjászervezte a magyar közoktatásügyet s azt politikummá, vagyis olyan üggyé tette, amelyet az állam – ha nem is saját maga intéz – fennhatósága, felügyelete alá hajt.”* (Klebelsberg, 1927. 273., 1925. február 2.).

Azt is többször kiemelte, hogy 1849 után, az abszolutizmus éveiben Leo Thun osztrák kultuszminiszter oly módon alakította át a magyar közoktatást, hogy a régi magyar középiskola helyére a nyolcosztályos gimnáziumot és a reáliskolát állította. Ez lett az alapja az elődjei közül Klebelsberg által leginkább tisztelt Trefort Ágoston középiskolai törvényének (1883: XXX. tc.). Klebelsberg szerint:

> *„Trefort emlékezete előtt mindig hódolattal kell meghajolnunk, ha magyar közoktatásról beszélünk, mert Ürményi után és Ürményin kívül a magyar közoktatás kétségtelenül Trefortnak köszönhet legtöbbet”* hiszen az addigi *„rendeleti szabályozás labilis talajáról először vitte át a magyar középiskolai oktatást a törvény sziklaszilárd alapjára”*. Emellett *„meg is tudta oldani azt a kérdést, amelyet Ürményi még alig érintett, az általános állami felügyeletet”*. (Klebelsberg, 1927. 419., 1924. március 26.).

Az előzmények közé tartozik, hogy az 1883-as törvény megújítását már 1902-ben szorgalmazta Imre Sándor (Imre, 1902), 1905-ben pedig Méray Horváth Károlynak az előző évben megjelent, a középiskolákban folyó *„emberbutításról”* szóló cikkére reagálva (Mérey Horváth, 1904) a Társadalomtudományi Társaság tizenhárom – majd 1906-ban újabb hat – ülésén vitázott a középiskolai reformról, neves szakemberek, köztük több pszichológus és ideggyógyász részvételével. Ekkor szinte minden olyan problémát szóvá tettek – differenciálás, túlterhelés, zsúfoltság, klasszikus nyelvek oktatása, tantervek és tankönyvek minősége, koedukáció kérdése, tanárok előmenetele, a társadalom szerkezetének visszásságai, a területi egyenlőtlenségek stb. –, amely az 1924-es és az azutáni középiskolákról szóló eszmecserében elhangzott (Méray Horváth, 1905; Középiskola reformja, 1906).

Többen osztották a baloldali szociáldemokrata Krejcsi Rezső nézeteit, miszerint

> *„a mostani elvi alapok fönntartása mellett megkísérelhető kielégítő megoldás talán elkésett, mert ez idő szerint már a kor igényei olyan újabb és újabb követelményeket dobnak az előtérbe, hogy a részleges és csupán a középiskolára szorítkozó reform már nem elégséges, hanem az egész közoktatási szervezetet felölelő teljesen új alkotásokra lesz szükség”.*

Méray Horváth pedig úgy összegezte az elme- és idegorvosok véleményét, *„(…) hogy az ország szellemi kórságának a melegágya a középiskola. Ott ferdítik el gyermekeink természetes eszét. Tortúrákkal. Mert hogy az iskola a gyermek fejének tortúra, azt mindnyájan tudjuk.”* Ugyanő hangoztatta azt is, hogy kérdésükre:

> *„Indokoltnak tartják-e hogy társadalmi mozgalom indíttassék meg a középiskolai oktatásnak a gyakorlati élethez való közelebb hozására, mi azt a feleletet kaptuk, legnagyobb részétől, lelkesen, szenvedéllyel, hogy igen, föltétlenül szükség van rá, s előre, a kultúra, a haladás nevében, előre a középkor e maradványa, a mai középiskola ellen, s harcot az emberbutítás legvészesebb intézménye ellen!”* (Középiskola reformja, 1906. 170., 200., 217.).

1906-ban Lukács György kultuszminiszter hívott össze egy szakértekezletet, amelynek határozata alapján a középiskolák alsó négy osztályában azonos, a felső négyben viszont már eltérő tanterv szerint, tagozatokba szerveződve oktatnának, a sikeres érettségi viszont – az azonos jogosítás elve alapján – valamennyi felsőoktatási intézménybe lehetővé tette volna a bejutást (Kornis, 1923. 43–44.). Ezt az elképzelést sem követték tettek, de hogy állandó téma maradt a középiskolák megújítása, azt nemcsak az erről szóló cikkek sora, de az is bizonyítja, hogy 1915.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

április végén, a kultuszminisztérium új „ügybeosztása" kapcsán Jankovich Béla tárcavezető *„a küszöbön álló polgári iskolai és középiskolai reform, valamint a középfokú intézetek tanügyi igazgatásának előkészítő munkálataival dr. Morlin Emil miniszteri tanácsost"* bízta meg (Budapesti Hírlap, 1915. április 27. 13).

Az „őszirózsás forradalom" és a kommün rengeteg új, hamvába holt elképzelését követően, de még ugyancsak Klebelsberg minisztersége előtt, 1919 végén Haller István kultuszminiszter a *„középiskola reformjának előkészítése tárgyában"* adott ki valamennyi középiskola igazgatójának címzett – Imre Sándor államtitkár fogalmazta – rendeletet, amely szakmai egyeztetést kezdeményezett valamennyi érintettel. *„Köznevelésünk újjászervezésében ismerni és értékesíteni kívánom a magyar tanítórendnek közvetetlen tapasztalatok nyomán leszűrt véleményeit, kívánalmait és javaslatait"* – írta a miniszter (pontosabban Imre Sándor), aki nyolc kérdést intézett az igazgatókhoz, kérve, hogy ezeket

> *„a vezetése alatt lévő intézet tanári testületével külön szakértekezleteken tárgyaltassa s e szakértekezletekről szóló jegyzőkönyvet a tanári testületnek a feltett kérdésekre adandó emlékiratszerű válaszával együtt közvetlenül a minisztérium B. I. ügyosztályába 1920 január hó 15-ig terjessze fel."*

A kérdések egyértelműen azt sejtették, hogy a humángimnázium, a reáliskola és a polgári iskola 1–4. osztályát egységesíteni, a középiskolák alsó tagozatából a latin tanítását törölni kell (1919. évi 200.883 B. I. sz., Hivatalos Közlöny, 27. 45. sz. 387–389; Dévényi, 2020. 88–91; Donáth, 2022. 257., 303–304.). A válaszokat ugyan fél éven belül feldolgozták, ám érdemi lépésekre a trianoni békeszerződés, az általa véglegesített új határok, illetve a meglehetősen instabil politikai és gazdasági helyzet következtében nem kerülhetett sor.

1921 novemberétől Vass Józsefnek Országos Közoktatási Tanács (OKT) elnökségének írt leveléről vitatkoztak a szakemberek. Ez volt az első javaslat, amely felvetette az 1924-ben Klebelsberg szentesítette trifurkáció, azaz a középiskolák háromtípusúvá alakításának lehetőségét. Pontosabban itt nem is három, hanem négy típusról volt szó, hiszen Vass – a már meglévő gimnázium és reáliskola mellett – reálgimnázium és gazdasági középiskola kialakítását szorgalmazta.

Vass javaslatát az OKT részéről az a Kornis Gyula véleményezte, aki Haller rendeletére is reagálva már 1919 végén kiállt az egységes középiskola – szerinte balkanizálódáshoz vezető – gondolatával szemben a differenciálódás fenntartása mellett, kifejtve, hogy a sugalmazott kérdések alapján Haller (Imre Sándor) leiratának lényege

> *„a gimnázium alsó osztályaiból a latin száműzése s így a középiskolának a polgárival való egyesítése, más szóval – legalább az alsó tagozatban – az egységes középiskola. (…) ez nem jelentene sem többet, sem kevesebbet, mint középiskoláink balkanizálását. A polgárit nem emelné a reform, a középiskolát pedig lesüllyesztené s a nemzeti műveltséget jórészt kiszolgáltatná bizonyos lapos utilitarizmusnak. (…) megszakítaná a latin kiszorításával a kapcsolatot nemzeti művelődésünk emlékeinek javarészével, szellemi életünk alkotó elemeivel. A latin ránk nézve nem archeológiái stúdium, nem antik múmiák boncolása, hanem európai és nemzeti kultúránk megértésének főeszköze, történeti érzékünk főforrásai* [sic!]. *(…) Nem kell a polgári iskolát egyetemes középiskolává előléptetni úgy, hogy valamennyi gimnázium és reáliskola alsó osztályait beleolvasszuk. Sokkal egészségesebb, a differenciálódott nemzeti munkaközösség érdekeinek sokkal jobban megfelel, ha sok olyan helyen, ahol a gimnázium vagy a reáliskola csak teng-leng igazi művelődési jelentőség nélkül, helyükbe egyrészt polgári iskolát, másrészt erre épített középfokú mezőgazdasági vagy ipari szakiskolát állítunk."* (Kornis, 1920. 14–15., 17.).

Kornis a későbbiekben is sokszor megismételte e véleményét.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

1919 végi érvei visszaköszöntek az OKT ugyancsak általa jegyzett, 1921 végén készült véleményes jelentésében is (Simon, 1959. 239–247.), amelyet 1921. december 13-án tárgyalt az OKT állandó bizottsága. Ez egyetértett Kornissal abban, hogy a középiskolák megújítását az oktatási rendszer egészére kiterjedő reformmal kell összekötni. Ez az álláspont azonban hamarosan megváltozott. Az év legvégén vagy 1922 elején az OKT már kizárólag a középiskolákra vonatkozó változ(tat)ásokat sürgetett, és 1922. március 10-i ülésén elfogadta Kornis módosított – új intézménytípusként kizárólag a reálgimnáziumot nevesítő – javaslatát. Az akkoriban elnök nélküli, Békefi Remig másodelnök vezette OKT a saját tagjaiból és meghívott szakértőkből létesített a tantervek kidolgozását végző szakbizottságokat, amelyek 1922. április 13-tól 1923. június 8-ig számos alkalommal üléseztek. Eközben ötször a központi reformbizottság tanácskozására is sor került, és 1922. június közepén Vass József helyett Klebelsberg lett a vallás- és közoktatásügyi miniszter. Végül Klebelsberg szólította fel az OKT-t, hogy dolgozzák ki az 1883. évi középiskolai törvényt felváltó jogszabály javaslatát. Ennek előadója a Kornis mellett a klebelsbergi közoktatás-politikában ugyancsak kulcsszerepet játszó Fináczy Ernő lett, aki 1923 tavaszán terjesztette föl a tervezetet Klebelsbergnek. Ezt egészítették ki a történelmi egyházak vezetőinek jóval későbbi, 1924 első három hónapjában átadott állásfoglalásai, amelyek lényegében egyetértettek Fináczy javaslatával (Simon, 1959. 271–280.; Szabó, 2015. 276–280.).

A történtek eddigi áttekintése is igazolja, hogy – az 1918 előtti előzmények után – már Haller József miniszterségétől, 1919 végétől állandó témája volt a (szak)sajtónak és a különböző szakmai szervezeteknek a középiskolák megújítása. A Klebelsberg nevével fémjelzett 1924. évi középiskolai törvény kezdeményezőjének tehát csak részben tekinthetjük a konzervatív reformokat egyébként a kulturális élet minden területén szorgalmazó politikust.

Klebelsberg és a középiskolai reform

Klebelsberg a már két évtizede forrongó, átalakulást sürgető légkörben kezdett igazán komolyan foglalkozni a középiskolák ügyével. Számára ez nem volt új feladat. Vallás- és közoktatásügyi minisztériumi adminisztratív államtitkársága idején – 1914. január 2-án nevezte ki e feladatra Ferenc József, 1917. március 19-én pedig innen került át a miniszterelnökségre, politikai államtitkárnak (Budapesti Közlöny, 1914. január 6. 1. és uo. 1917. március 21. 4.) – a népoktatási és a művészeti ügyek is a közvetlen felügyelete alá tartoztak. Bár e két terület csak részben kapcsolódott a középiskolákhoz, nyilvánvaló, hogy közigazgatási államtitkárként a minisztérium egész szerkezetét át kellett látnia, és sok olyan problémát kellett kezelnie, amellyel korábban kevesebbet törődött. Hozzá kell tennem, hogy a Julián Egyesület 1904 és 1914 közötti ügyvezető igazgatójaként Klebelsbergnek a szlavóniai, a horvátországi és a bosznia-hercegovinai magyarok – jórészt anyaországi – középfokú oktatásának megszervezése is a feladatköre volt. Szerepe volt az 1913-ban, Szarajevóban induló, néhány éven át működő magyar gimnázium – amely akkor az egyetlen külföldi magyar középiskola volt – létesítésében is (Makkai, 2013. 138.).

Már a minisztérium köztisztviselői karához intézett, 1922. június 19-i beköszöntő beszédében leszögezte:

> *„Ha a gyermek az iskolában Homéroszt olvas, de otthon azt hallja, hogy fölösleges a görög és a latin, akkor a tanár munkája csak igen ritka esetben lehet sikeres. A legmegfelelőbb megoldásnak az látszik, hogy teremtsünk három középiskolai típust: igazi humanisztikus gimnáziumot, reálgimnáziumot és reáliskolát. Adjuk meg mind a három iskolanemnek az egyenlő minősítő erőt, válasszon a szülő választási mozgalmat, arra a meggyőződésre jutottam, hogy olyan súlyos helyzetben levő nemzetnek, mint amilyenben most a magyar van, voltaképpen nem is volna szabad pártokra szakadni.”* (Klebelsberg, 1927. 607–608.).

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI SZEMLE
AZ MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA
JOURNAL OF THE SUB-COMMISSION FOR HISTORY OF EDUCATION AT THE SCIENTIFIC COMMITTEE ON PEDAGOGY OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES
SOPRONI EGYETEM KIADÓ

Ehhez a programhoz a későbbiekben is tartotta magát. A korábbi, a középiskolák első négy, vagy akár nyolc osztályát egységesíteni kívánó törekvésekkel szemben következetesen ragaszkodott a differenciáláshoz, sőt, e rendszert tovább tagolta volna.

Klebelsberg igen nehéz helyzetben volt, hiszen nemcsak az említett 20. század eleji előzmények befolyásolták a döntését, hanem a több oldalról érkező kérések és intelmek is. Rutinos politikusként „a kecske is jóllakjon, a káposzta is megmaradjon" elvét követve mindenkinek igyekezett valamit nyújtani – úgy beállítva, mintha az egymással szembenálló felek közül mindenkinek igazat adna. Az alapprobléma az volt, hogy az egységes középiskola hívei a modern kor megváltozott követelményeire hivatkozva – egyébként teljesen jogosan – a görög nyelv oktatásának megszüntetését, a latin óraszámának csökkentését követelték. Ezzel szemben a klasszikus műveltség fontosságának hirdetői, ugyancsak érthetően, többnyire azt bizonygatták, hogy a görög és a latin (mindenekelőtt az utóbbi) sokkal nagyobb szerepet játszott a magyar közigazgatásban – ne felejtsük el, hogy 1844-ig a latin volt a hivatalos nyelv Magyarországon – és szellemi életben, mint más európai államokban (Nagy, 2005. 58–59., 213–219.).

Klebelsberg az új középiskolai törvényre vonatkozó javaslatát is ennek megfelelően terjesztette elő. 1924. január 29-én kijelentette, hogy két alapelve az érettségi egységesítése és az iskolatípusok differenciálása. Hangsúlyozta, hogy nem híve az egységes középiskolának, mivel *„az emberi tudás mennyisége olyan mértékben gyarapodott, hogy azt egyetlen iskolatípusba összezsúfolni teljes lehetetlenség"*, ezért a már meglévő humanisztikus gimnázium és a reáliskola mellé egy harmadik iskolatípust kíván létesíteni, a reálgimnáziumot. Megint csak az egységes egészben való gondolkodására visszautalva jelzem, hogy Klebelsberg ugyanekkor – de ezelőtt és ezután is sokszor – azt is megemlítette, hogy a klasszikus helyett a modern nyelvek tanítása érdekében Bécsben és Berlinben magyar kollégiumokat kíván létesíteni, illetve az olasz kormány segítségére szintén számít az olasz nyelvszakos középiskolai tanárok képzésében (Klebelsberg, 1927. 396–399., 1924. január 29.). Részben e gondolat mentén jött létre 1924 őszén Bécsben és Berlinben, majd 1927-ben Rómában a Collegium Hungaricum, illetve szintén 1927-ben egy félig-meddig ilyen típusú intézmény Párizsban. Ahogy a Collegiumokról és a szerte a nagyvilágba szóló ösztöndíjakcióról szóló törvény (1927: XIII. tc.) indokolásában kifejtette, a tudományos elit képzésén túl a *„külföldi ösztöndíjakciónak egyik fontos feladata tehát a modern nyelvek tanítására kiválóan képzett tanároknak kellő számban való nevelése"*.[2]

Az 1924. február 26-i keltezésű törvényjavaslat és annak indokolása – az előzmények után nem meglepően – a differenciálás fontosságát, új típusú intézményként a latin mellett két modern nyelvet tanító reálgimnázium létesítését, a háromféle középiskola részben eltérő feladatát és jellegét, illetve az *„egységes jogosítást"* (az érettségik egyenrangúságát) emelte ki. Az indokolásában még szerepelt az a – végül az elfogadott törvény indokolásából hiányzó – kitétel is, amelyben Klebelsberg hangsúlyozta, hogy nem az ő reformjáról, hanem egy évtizedek óta húzódó folyamat lezárásáról van szó.

> *„Az 1883. évi XXX. t.-c. életbeléptetése óta – magyarázta – immár 40 esztendő telt el s ezen idő alatt az ország közoktatásügyi igényeinek és pedagógiai követelményeinek fejlődése több korszerű módosítást és kiegészítést tett szükségessé. Az 1890. évi XXX. t.-c, ha nem is organikusan, de több tekintetben változtatott az alaptörvény rendelkezésein, 1906-ban, majd 1915-ben pedig már részletes javaslatok készültek az alaptörvény megváltoztatására. (…) ez a javaslat az évtizedek óta vitatott középiskolai kérdés rendezésének csupán újabb állomását jelenti, nem ad hoc fölvetett újítás tehát, hanem régen érzett s általánosan hangoztatott kultúrpolitikai szükséglet, melynek a nemzet hirtelen és szomorúan megváltozott helyzete sürgető jelleget kölcsönöz. Ha valaha, épen ma időszerű és szükséges a középiskolák*

[2] 1927. évi XIII. törvénycikk indokolása a külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról, URL: https://tinyurl.com/hynscex9

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

> *szervezetének a kor elméleti és gyakorlati követelményeihez való alkalmazása."* (Nemzetgyűlési irományok, 1924. 79–89., az idézet: 83.).

Miután Klebelsberg 1924. február 26-án benyújtotta a törvényjavaslatot (Nemzetgyűlési napló, XXI. 1924. február 26. 57.), a nemzetgyűlés 1924. március 11-i ülésén a törvényhozás közoktatásügyi bizottsága tárgyalt róla. Az elnök, Lukács György volt kultuszminiszter és az előadó, Vasadi Balogh György aláírásával ellátott jelentés szintén aláhúzta, hogy az

> *„honorálata annak az évtizedes követelésnek, mely az életviszonyok megváltozása következtében úgy a szakkörök, mint a nagyközönség részéről a középiskolával szemben előállott olyan időkben, mikor a szellemi műveltség fejlődése nagyobb tömegekre reálisabb irányban kezd mozogni".*

Megállapította, hogy a reálgimnáziumok beiktatásával *„nem jár[nak] eredeti utakon"*, hiszen erre a nyugati kultúrnemzeteknél számos példa található. Fontosabb ennél, hogy *„a sajátos magyar paedagogia hagyományait"* követve biztosítsák a további fejlődést. Azt az egységes óhajukat is kifejtették, hogy *„a középiskola [egy-egy osztálya] tanulóinak létszáma szállíttassék le 60-ról 40-re"*.

Belátták azonban, hogy *„az állam pénzügyi helyzete nem engedi meg, hogy az ezen indítvány elfogadása által felmerülő költségeket vállalhassa"*, így a remélhetően közeli jövőre halasztották e döntést. Végül apróbb változtatásokkal javasolták a nemzetgyűlésnek, hogy sürgősséggel tárgyalja és fogadja el az általuk módosított javaslatot. (Nemzetgyűlési irományok, 1924. 226–233, az idézetek: 226–227.) Ezt március 14-én terjesztették a nemzetgyűlés elé (Nemzetgyűlési napló, XXI. 1924. március 14. 337.).

Klebelsberg a nemzetgyűlés 1924. március 26-i ülésén – Vasadi Balogh György előadó után – a középiskoláról szóló törvényjavaslat kapcsán kiemelte, hogy szerinte *„az egységes középiskola eszméje (…) az egész világon már megbukott"*.

Immár csak az a kérdés:

> *„hogy egységes alsó tagozatot, úgynevezett egységes alépítményt létesítsünk-e és azután éljünk-e a furkációknak francia rendszerével a felső tagozatban, vagy pedig kövessük-e a specializáló rendszert, amelyet legutóbb az 1900. évi porosz nagy közigazgatási reform követ."*

További dilemma, hogy

> *„a klasszikus nyelveknek vagy pedig a reális tárgyaknak, tehát elsősorban a természettudományoknak adjunk-e túlsúlyt és ezek mellett a nemzeti tárgyaknak, a nemzeti irodalomnak, a nemzeti történelemnek mekkora tér nyittassék és a modern nyelvek oktatása is milyen mértékben érvényesüljön."*

Utóbbiak oktatását *„parancsoló szükségnek"* nevezte.

A kérdés alapos történeti áttekintését követően kiemelte: a klasszikus gimnázium *„híveinek azt mondom, hogy az én javaslatom az utolsó kísérlet Magyarországon a humanisztikus stúdiumok"* megőrzésére. Ezt azzal egészítette ki,

> *„hogy minden más művelődési anyagon fölül a humanisztikus stúdium s a görög és latin kultúra az, amely leginkább alkalmas az ifjú elméjének a főiskolai tanulmányokra való megérlelésére és általánosan művelt emberré való képzésére."*

Ugyanakkor hozzátette, hogy a fennálló 106 középiskolából 14-et törölne, a fennmaradtak közül 20 maradna gimnázium, 71 alakulna reálgimnáziummá és 15 reáliskolává. A reálgimnáziumot elsősorban az orvosi és a jogi pályákra készülőknek szánta, ezért is vélte fontosnak az ottani latinoktatást.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

Végül elismerte:

> *„Az Ürményi József által megvetett alapon, Trefort nagy alkotásának épségben tartásával, de figyelemmel a modern pedagógia vívmányaira is, alkotta meg az én szerény és felelős személyem, munkatársaimmal: Finánczy Ernő, Kornis Gyula és Pauler Ákos egyetemi professzorokkal ezt a javaslatot."*

A későbbiekben Klebelsberg egyre ritkábban szólt arról, kik segítettek az általa hirdetett elvek és politikai döntések kidolgozásában. Ezért is fontos, hogy ekkor még megnevezte azokat a kiváló szakembereket, akiknek kulcsszerepük volt a törvény megalkotásában (Nemzetgyűlési napló, XXII. 1924. március 26. 3–4, 9, 11.; *Klebelsberg*, 1927. 410–431). E vonatkozásban Kornis és Finánczy tényked éséről esett már szó. Tőlük kissé eltérően Pauler Ákos, a konzervatív filozófus – aki a *Napkelet* című, a „keresztény magyar középosztály" egyik legnépszerűbb olvasmányává vált folyóirat létrejöttekor (1923) szorosan együttműködött Klebelsberggel és a nagyapja, Pauler Tivadar alapította OKT alelnöke is volt – sokkal inkább ideológiai, mint gyakorlati szempontból befolyásolta a miniszter elképzeléseit.

Pauler Klebelsbergnél jóval határozottabban pártolta a humanisztikus gimnázium korábbi keretek közötti fenntartását. Még kilenc évvel később, a Klasszikus Műveltség Barátai Egyesületének (Parthenon) 1933. február 19-i közgyűlésén tartott elnöki beszédében, majd az ez alapján született dolgozatában is úgy vélte, sokakhoz hasonlóan, – ezért is érdemes a véleményét ismertetni –, *„hogy a nagy dolgokat egyes kiváló emberek alkotják"*, a *„gimnáziumba benyomuló mind szélesebb néprétegek"* viszont *„fokozatosan háttérbe szorítják magát a humanisztikus gimnázium eszméjét."* Ennek fő oka szerinte, hogy az egyre kisebb műveltséggel rendelkező szülők *„mind kevésbé értették meg a klasszikus nyelvek és irodalmak tanulásának mérhetetlen pedagógiai értékét"*, ami *„e stúdiumok háttérbeszorulására vezetett."* Ezért jelentek meg a *„hasznossági szempontok"*, amelyek miatt *„a középiskolák s így a gimnázium tanterve is már nem képző anyagok gondosan megválogatott gyűjteménye, hanem közönséges túlzsúfolt lexikonná lett"*.

Ezzel szemben Pauler azt vallotta:

> *„a középiskola az emberképzés iskolája, amelynek tehát elsősorban nem hasznos, hanem elme-, jellem- és ízlésképző szellemi táplálékot kell nyújtani s amelyben a »hasznos« ismeretek is csak annyiban érvényesülhetnek, amint azok az ifjú szellem helyes irányban való kibontakozását mozdítják elő".*

Azt azonban Pauler is elismerte, hogy a *„modern élet igenis differenciálódást kíván az embertől"*, ám ebből nem az következik, *„hogy minden középiskolát középfokú szakiskolává tegyünk"*, hanem az, hogy *„a legnagyobb elszántsággal vonjuk meg az éles határvonalat a legmagasabb műveltséget adó humanisztikus gimnázium s az átlag-lateiner képzését szolgáló egyéb középiskolafajok között"*. Pauler konklúziója szerint amikor *„megalkottuk az 1924: XI. t.-c.-bcn kifejezésre jutó középiskolai reformot, ezekből a megfontolásokból"* indultak ki és hozták létre *„a középiskolának három, élesen elkülönült típusát: a gimnáziumot, a reálgimnáziumot s a reáliskolát."* (Pauler, 1933. 5–6.).

Pauler gondolatait a törvényjavaslatról szóló – 1924. március 26-án, 27-én és 31-én, majd április 1-e és 3-a között, összesen hat ülésen zajló –, meglehetősen élénk vitában is sokan hangoztatták. A törvényt végül április 4-én, a *„harmadszori olvasás"* után fogadták el (Nemzetgyűlési napló, XXII. 1–17., 47–60., 143–162., 165–185., 187–203., 215–231., 238.). Eközben számos érvet és ellenérvet fogalmaztak meg, amelyek bemutatására nem térek ki, hiszen az utóbbi időben több tanulmány vállalkozott a középiskolai törvény kisebb kötetet megtöltő parlamenti tárgyalásának elemzésére (Szabó, 2013; Szabó, 2015; Szabó, 2017).

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

Klebelsberg 1924. április 3-án hosszú beszédben összegezte a nemzetgyűlési vita tanulságait. Kiemelte, hogy

> *„a felszólalások nagy részébe nem csúsztak be személyeskedések és így (…) módunkban volt példát adni arra, hogy ez a nemzetgyűlés igenis tud nagyfontosságú kérdéseket tisztán tárgyilagos, tisztán szakszempontok szerint letárgyalni.”*

Kétféle kifogást észlelt a javaslattal kapcsolatban: hogy mi van benne és mi hiányzik belőle. Néhányan – így az oktatási, kulturális kérdésekhez rendszeresen hozzászóló szociáldemokrata politikusnő, Kéthly Anna – kifogásolták, hogy nem foglalkozott a népiskolák kérdésével, amire Klebelsberg azt válaszolta: *„mindent elkövetek, hogy az aranyköltségvetésben népiskolák felépítésére megfelelő hitel álljon rendelkezésemre”.*

Ez így is történt, hiszen – mint már utaltam rá – 1925-ben megindították az új népiskolai objektumok létesítését célzó, komoly eredménnyel záruló programot.

Többen felvetették, hogy a szabad oktatás, a mezőgazdasági és a kereskedelmi iskolák, a női (közép)iskolák vagy éppen a numerus clausus problémája is hiányzik a javaslatból. Klebelsberg jelezte, hogy ezeket a kérdéseket, akárcsak az egyéb, a középiskolák kérdéskörébe nem vagy csak közvetetten tartozó ügyeket, mint például az iskolán kívüli népművelés fejlesztését ő is szeretné mielőbb megoldani, ám kérte a nemzetgyűlést, hogy *„méltóztassanak annyi méltányossággal lenni a kultuszkormányzat működésének megítélésében, hogy számoljanak azokkal a rendkívül nehéz körülményekkel, amelyek közé nemzeti katasztrófánk következtében jutottunk.”*

Ígérte azt is, hogy a középiskolai tantervek kialakításakor igyekszik figyelembe venni a különböző tárgyak oktatására vonatkozó indítványokat.

Korábbi tételeit megismételve kijelentette:

> *„Nemcsak azért ellenzem az egységes alsó tagozatot, mert az ennek kiegészítését képező furkált felső tagozatok kiépítésére fedezet nincsen, mert hiszen ahhoz több tanárra és több tanterem építésére volna szükség, hanem azért is, mert ezt Magyarországon rendkívül nehéz keresztülvinni. A tanterv eggyel több modern nyelvvel van megterhelve, mint más nemzeteknél, ahol a tantervben az anyanyelv egyszersmind világnyelv is.”*

Sok szempontból újdonság volt – erre is utalt Klebelsberg a beszédében –, hogy a törvényjavaslatot számos lap és folyóirat szerkesztőségének postázta, *„hogy módjában legyen a közvéleménynek megismerkednie e fontos kérdéssel, amelyet a közvélemény meghallgatásával kell ebben a Házban tárgyalni.”*

Megjegyezte:

> *„nem jöhetek olyan koncepcióval, mint amilyennel jönni óhajtottam, de a trianoni Magyarországban vagyunk; jövök azonban egy olyan koncepcióval, amelyet 25 évi tapasztalat alapján, a külföldi egész szakirodalom ismeretében és a hazai szakférfiak véleményének meghallgatása után keresztülvihetőnek tartok.”* (Nemzetgyűlési napló, XXII. 1924. április 3. 217–223.; az idézetek: 217–219., 223.).

A középiskolai törvény utóélete

Az 1924/25. tanév már a középiskolai reform jegyében, az 1924: XI. törvénycikk rendelkezései alapján indult. A törvényt különböző egyéb jogszabályok egészítették ki (1924: XXVII. tc. a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről; 1926: XII. tc. a polgári iskoláról; 1926: XXIV. tc. a leányközépiskoláról és a leánykollégiumról). Ezek vizsgálata azonban már új tanulmány témája lehet. Akárcsak az 1924. évi reform továbbélésének, társadalompolitikai hatásainak vagy az állami

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

befolyás korszakban megfigyelhető növekedésének elemzése. (E kérdéseket Dévényi Anna [2020] és Nagy Péter Tibor [2005] alaposan körbejárta.)

A törvény változtatásai nyomán – ahogy azt a Klebelsbergről egyébként szinte mindig a legnagyobb tisztelettel szóló Huszti József is szóvá tette – *„akkora lett a káosz, hogy még a szakemberek sem egykönnyen ismerték ki magukat a különböző módosításokon átment tantervek, szervezeti változtatások zűrzavarában.”*

Ha a jogszabályt óvatosan fejlesztik tovább – vélte Huszti – korszakos lehetett volna, de *„rossz időben, nyugtalan korszakban született”*, ezért nem lehetett hosszú életű. Ráadásul Klebelsberg maga bontotta le annak rendelkezéseit, és

> *„(…) az eredeti elgondolást annyira szétzúzta, hogy a lényegből már alig maradt benne valami. (…) alig száradt meg a nyomdafesték az új törvény alapján kiadott tanterveken, a miniszter máris módosítást javasolt: a humanisztikus gimnáziumban a görögöt a III. osztályból az V.-be kívánta feltolni. (…) jelentéktelen módosításnak látszik az egész. Lényegileg azonban a törvény létalapját ingatta meg. (…) Az operációt az Országos Közoktatási Tanácsnak kellett volna végrehajtania, ez azonban inkább testületileg lemondott, semhogy a kínos feladatot vállalja. A módosítás mégis megvalósult: Klebelsberg nagy akaratereje győzött. (…) Még mindig nem lett volna nagyobb baj, ha ez az első módosítás megmaradt volna egyben az utolsónak. Sajnos, nem így történt: Klebelsberg tovább morzsolta a saját törvényét, ártatlanul elnevezvén az utólagos módosításokat a »törvény további végrehajtásának«. S ő, aki mindenütt másutt elsősorban a szakembereket hallgatta meg, a középiskola terén – látva a szakemberek belső ellenkezését – végül is már eleve egyenesen gyanúsnak tekintett minden kompetens beleszólást. Egyik leghívebb munkatársa és barátja, Kornis Gyula, éppen ebből az okból mondott le államtitkári ügyköréről.”*

Azt azonban Huszti is hangsúlyozta, hogy

> *„egészhez, annak arányaihoz képest nevetséges kicsinyesség lenne körülményesebben firtatni”* a hibákat, amelyek eltörpülnek, *„(…) ha az egészre, a nemzetmentő kultúrpolitika nagyvonalúságára, eredményeire, törekvéseire, célkitűzéseire gondolunk!”* (Huszti, 1942. 216–217., 222–224., 236.).

E sorokat mai szemmel vizsgálva magam is úgy látom, Huszti József igazságosan ítélkezett. Klebelsberg középiskolai törvényének ugyanis komoly, jó két évtizedre visszatekintő – Trianon után már az egész ország életét és helyzetét is nagyban befolyásoló – előzményei voltak. Klebelsbergnek is fontos szerep jutott a jogszabály megalkotásában – elsősorban azáltal, hogy a nagyközönséget tájékoztatta a tervezetről, a történeti háttérről, majd a törvény elfogadása után a várható hatásokról, illetve a későbbiekben a módosítások indokairól –, ám annak formába öntése jórészt a legismertebb szakembereknek volt köszönhető. Klebelsberg kompromisszumra készen, politikusi erényeit csillogtatva védte a törvényt, amelynek tárgyalását komoly viták kísérték. Ezután a jogszabály többszöri – jórészt a laikus közvélemény szorgalmazta – módosítása némi joggal váltotta ki az őt korábban támogató hozzáértők kritikáját. Ezért a legtöbbet talán éppen ezt az intézkedését bírálták, melynek következtében az nem is maradt hosszú életű. 1934-ben az egységes középiskolát megvalósító XXI. törvénycikk jóval nagyobb konszenzussal született, mint a tíz évvel korábbi rendelkezés.

Mindez azonban nem jelenti, hogy Klebelsberg kulturális politikája – annak egészét, nem pedig csak kisebb szeletét tekintve – ne lett volna eredményes és sikeres. Méltán tartjuk őt az egyik legnagyobb hatású és legfelkészültebb magyar kultuszminiszternek, miként a korszak nemzetközi tudománypolitikájának egyik legismertebb képviselője, Carl Heinrich Becker nevezte: *„európai formátumú államférfinak”* (Becker, 1932. 187.).

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

Források•

A középiskola reformja. Vita a középiskolai kérdésről. A Társadalomtudományi Társaság által rendezett vita (1906). Deutsch Zsigmond és társa, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/54fvuzuy

Becker, Carl Heinrich (1932): Kuno Graf Klebelsberg †. *Ungarische Jahrbücher*, 12. 187–188.
URL: https://tinyurl.com/mtzjymx7

Buday László (1921): *A megcsonkított Magyarország*. Pantheon, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/5a4ywkmd

Buday László (1923): *Magyarország küzdelmes évei*. Szerző, Budapest.

Hóman Bálint (1938): Beszédek 1932. okt. 14-én a Magyar Nemzeti Múzeum csarnokában felállított ravatalnál. Hóman Bálint m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter beszéde. In: *Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete. A gróf Klebelsberg Kunóról szóló emlékbeszédek és megemlékezések 1932–1938*. Egyetemi Ny., Budapest. 13–17.
URL: https://tinyurl.com/23hhv8va

Huszti József (1942): *Gróf Klebelsberg Kunó életműve*. MTA, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/je8bj2ck

Imre Sándor (1902): Gyökeres középiskolai reform. *Huszadik Század*, 3(2), 255–260.
URL: https://tinyurl.com/y4zrmc46

Klebelsberg Kuno (1927): *Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926*. Athenaeum, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/4b3e29h8

Klebelsberg Kuno (1928): *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/3cm3um22

Klebelsberg Kuno (1930): *Jöjjetek harmincas évek!* Athenaeum, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/36fykdjw

Kornis Gyula (1920): *Iskolarendszerünk reformja*. Különlenyomat a Magyar Középiskola 1920. évi 1. számából. Stephaneum, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/3r5wh33m

Kornis Gyula (1923): Iskoláink reformja és a főiskolák. *Budapesti Szemle*, 194(557), 32–54.
URL: https://tinyurl.com/3aje9asb

KSH (szerk., 1925–1931): *Magyar Statisztikai Évkönyv 1919–1930*. XXIV–XXXVIII. Új Folyam, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/yth7wuus

Méray Horváth Károly (1904): Kezdődik az emberbutítás. *Huszadik Század*, 5(2), 217–229.
URL: https://tinyurl.com/y9vtfkw9

Méray Horváth Károly (1905): A pedagógia reformja. *Huszadik Század*, 6(1), 509–524.
URL: https://tinyurl.com/2espu27j

Mike Gyula (szerk., 1933): *Magyar Statisztikai Zsebkönyv*. I. évf. M. kir. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Mike Gyula (szerk., 1948): *Magyar Statisztikai Zsebkönyv*. XV. évf. Magyar Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Nemzetgyűlési irományok (1924): *Az 1922. évi junius hó 16-ára összehivott nemzetgyűlés irományai. IX. köt.* Pesti Könyvny., Budapest.
URL: https://tinyurl.com/d4fburmp

Nemzetgyűlési napló (1924): *Az 1922. évi junius hó 16-ára hirdetett nemzetgyűlés naplója*. XXI–XXII. köt. Athenaeum, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/35bt6rf5

Pauler Ákos (1933): A klasszikus műveltség értéke. *Egyetemes Filológiai Közlöny*, 57(1–2.), 3–8.
URL: https://tinyurl.com/22khfxpy

Ravasz László (1933): Mátyás király hagyatéka. A Corvin-rend ünnepi lakomáján elmondott beszéd. *Budapesti Szemle*, 229(666), 230–238.
URL: https://tinyurl.com/y3z2zwxc

Szombatfalvy György (1924): Az értelmiség válsága. *Társadalomtudomány*, 4(6), 4–13.
URL: https://tinyurl.com/4ad25zde

Zentay Dezső (1930): A munkanélküliség alakulása a szellemi pályák körében Budapesten. *Budapesti Statisztikai Közlemények*, 60(4).
URL: https://tinyurl.com/anu2cwvm

• *A tanulmányban előforduló webes hivatkozások utolsó ellenőrzési dátuma: 2024. december 30.*

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

Felhasznált irodalom

Dévényi Anna (2020): A középfokú oktatás társadalompolitikai vetületei a Horthy-korszakban. *Századok*, 154(1), 81–106. URL: https://tinyurl.com/a5xv7t85

Donáth Péter (2022): *Konszenzuskereső reformer a válságok és szélsőségek korában. Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, s a magyar pedagógiáról*. Trezor, Budapest. URL: https://tinyurl.com/5avhvxxe

Fizel Natasa (2018): *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947)*. Gondolat, Budapest. URL: https://tinyurl.com/7kydxhyr

Makkai Béla (2013): Bosznia-Hercegovina mint magyar kivándorlási, avagy expanziós célterület. *Pro Minoritate*, 23(1), 135–146. URL: https://tinyurl.com/m59h9vad

Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. *Iskolakultúra*, 15(6–7), 3–229. URL: https://tinyurl.com/2s3va43x

Pusztai Gabriella, Finánc Judit és Tóth Dorina Anna (2022): A doktori képzés nemzetközi és hazai átalakulása. *Educatio*, 31(1), 85–103. DOI: https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.7

Sebők László (2020): Szétdarabolt vonzáskörzetek. A városhierarchia változásai. *Rubicon*, 31(6–7), 158–162.

Simon Gyula (összeáll., 1959): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931)*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabó Zoltán András (2013): Az 1924. évi középiskolai törvény parlamenti vitájának diskurzuselemzése – kutatási részeredmények. In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai. A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő*. Eötvös Kiadó, 52–68. URL: https://tinyurl.com/5e4emw84

Szabó Zoltán András (2015): A klebelsbergi középiskola-koncepció „fekete doboza". Nemzetközi hatások, oktatáspolitikai aktorok és törvényhozás. In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba és Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás. HERA évkönyv 2014*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. 272–285. URL: https://tinyurl.com/3yymeezw

Szabó Zoltán András (2017): *A trifurkáló fiúközépiskola-rendszer kialakulása Magyarországon (1921–1924)*. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest. URL: https://tinyurl.com/y4ejn88y

Ujváry Gábor (2014): *„Egy európai formátumú államférfi". Klebelsberg Kuno (1875–1932)*. Kronosz–Magyar Történelmi Társulat, Pécs–Budapest. URL: https://tinyurl.com/26khf5tn

Ujváry Gábor (2022): Bethlen István és Klebelsberg Kuno szerepe Magyarország kulturális konszolidációjában. In: Hollósi Gábor, Joó András és Ujváry Gábor (szerk.): *A Bethlen-kormány megalakulása és a konszolidáció szellemi háttere*. VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár – Magyar Napló, Budapest. 19–32.

Ujváry Gábor (2023): Magyarország felosztásának kulturális következményei. In: Bognár Zalán és Rigó Róbert (szerk.): *Trianoni utóhatások(k), következmények*. Károli Gáspár Református Egyetem és L'Harmattan Kiadó, Budapest. 75–98.

Ujváry Gábor (2024): Az elutasítástól a dicsőítésig: Klebelsberg Kuno megítéléséről. In: Kincses Katalin Mária (szerk.): *XIX–XX. századi magyar történelmi kultuszok*. Line Design, Budapest. 220–243.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.3

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI SZEMLE

AZ MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

JOURNAL OF THE SUB-COMMISSION FOR HISTORY OF EDUCATION AT THE SCIENTIFIC COMMITTEE ON PEDAGOGY OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES

SOPRONI EGYETEM KIADÓ

A hadiérettségi vizsga szerepe és jelentősége az első világháborús Magyarországon

SZABÓ Róbert Károly

Doktorjelölt | ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Történettudományi Doktori Iskola

ORCID 0000-0001-7383-1786 | MTMT: 10072527
rszabo.elte@gmail.com

KEYWORDS

- Military war examination
- First World War
- reserve officer

ABSTRACT

The role and significance of the military war examination in World War I Hungary | The First World War was a special period in the history of the maturity exam. Secondary school pupils who were declared fit for conscription were granted a benefit to make up for the lack of opportunity to obtain a final exam. At the same time, it aimed to fill the shortage of officers in the Austro-Hungarian army. Girls and boys unfit for military service could continue to take the ordinary final exam according to the pre-war rools, while a military war examination was created for conscripted pupils. The latter consisted only of an oral part and was less rigorous than the ordinary exam.

KULCSSZAVAK

- hadiérettségi
- első világháború
- tartalékos tiszt

ABSZTRAKT

Az érettségi vizsga történetének egy különleges időszakát jelenti az első világháború. A sorkatonai szolgálatra alkalmasnak nyilvánított középiskolás tanulók ekkor olyan kedvezményeket nyertek, amelyek pótolni tudták az érettségi bizonyítvány megszerzésének lehetőségét, miközben enyhítették az osztrák-magyar hadsereg égető tiszthiányát. A lányok és a katonai szolgálatra alkalmatlan fiúk továbbra is a háború előtti szabályozás alapján tehettek rendes érettségi vizsgát, míg a besorozott tanulók számára létrehozták a hadiérettségit. Utóbbi csak szóbeli részből állt és lebonyolítása kevésbé volt kötött a rendes érettségi vizsgához képest.

Bevezetés

Az érettségi vizsga reformjának szükségessége időről időre, még jelenünkben is, felmerül a szakmai oktatáspolitikai, illetve laikus diskurzusban. Az 1924-es középiskolai törvény századik évfordulóján, a kétszintű érettségi rendszer bevezetésének huszadik évfordulójához közeledve, így még mindig időszerű a kérdéssel foglalkozni.

Az érettségi vizsga történetével idáig foglalkozó oktatástörténészek elsősorban a kérdés pedagógiai vonatkozásait tárgyalták. Zibolen Endre az érettségi vizsga történetének előzményeit mutatta be a *Köznevelés* hasábjain a magyarországi meghonosítás szempontjából döntő jelentőségű 1851-es szabályozás kiemelésével (Zibolen, 1962). Balogh László az érettségi vizsga intézménytörténetét a 18. századtól tekintette át, kiemelt hangsúlyt fektetve a kérdés nemzetközi hátterére (Balogh, 1968). A közelmúltban Töttösy Magdolna tárgyalta az érettségi történetét a kezdetektől 2005-ig. A *Mester és Tanítvány* folyóiratban megjelent írásában a dualista kori érettségi vizsga szerkezetében és elvárásaiban bekövetkező főbb változásokra fókuszált (Töttösy, 2005). Hujber László 2005-ben (Hujber, 2005), Tóth Annamária 2008-ban törekedett az érettségi vizsga történetének ismertetésére (Tóth, 2008). Nagy Pál 2011-ben megjelent kötetében foglalkozott az érettségi történetével, bemutatva a vele kapcsolatos törvények és rendeletek legfontosabb előírásait (Nagy, 2011).

Tekintve, hogy a felsorolt munkák az érettségi vizsga történetének vázlatos bemutatására törekedtek, kevésbé emelték ki az intézmény szempontjából viszonylag rövid időszakot jelentő nagy történelmi események – mint az első világháború, Tanácsköztársaság, második világháború stb. – alatti változásokat. Az első világháború idején végrehajtott intézkedések esetében ez a hiány

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.4

például indokolható azzal, hogy az érettségi vizsgát szabályozó törvények és rendeletek nem voltak általános érvényűek, hiszen nem vonatkoztak mindenkire és nem voltak egységesek 1914 és 1918 között. Ennek ellenére az ebben az időszakban bevezetett intézkedések az érettségizők jelentős részét érintették, így valódi társadalmi jelentőséggel bírtak.

A korábban a kérdéskört illetően mellékesnek számító változtatásokkal az elmúlt években több tanulmányban is foglalkoztam (Szabó, 2019a; Szabó, 2019b; Szabó, 2020; Szabó, 2021; Szabó, 2023). Ezúttal a hadiérettségi vizsgával kapcsolatos ismeretek szintetizálására törekszem, nem tárgyalom viszont a sorköteles tanulókat érintő más kedvezményeket. Elsősorban a vizsga szerkezetében és lebonyolításának módjában eszközölt főbb változásokra koncentrálok. Mindezek mellett mélyrehatóan tanulmányozom a háborús intézkedések társadalmi jelentőségét: kísérletet teszek az első világháború Budapestjén hadiérettségi vizsgát tett tanulók számának meghatározására.

A hadiérettségi vizsga létrehozásának körülményei

Az első világháború előtt az 1889. évi VI. törvénycikk (1889. április 11.) alapján azokat sorozták be, akik az adott esztendőben éppen a 21. életévüket töltötték be (Ezer év törvényei, 1889). A helyzet azonban már az első világháború kitörése (1914. július 28.) után nem sokkal megváltozott, miután 1914 nyarán–őszén besorozták az 1894–1895-ben született, 19–20 éves fiatalokat is, majd az 1915. évi II. törvénycikk (1915. május 1.) kiadásával a védkötelezettség alsó határát 18 esztendőre szállították le (Ezer év törvényei, 1915). Ennek köszönhetően 1915-ben az 1897-es és annál korábban született tanulók is érintetté váltak a háborús szolgálat teljesítésének kötelezettségében.

A 18 éves (17 évet betöltött) tanulók besorozása a háború teljes időtartama alatt fennmaradt, így 1916-ban az 1898-as, 1917-ben az 1899-es, 1918-ban pedig az 1900-as évfolyamhoz tartozó, katonai szolgálatra alkalmasnak nyilvánított fiataloknak kellett újoncként bevonulniuk. A rájuk vonatkozó, a naptári év elején lebonyolított sorozásokról vagy szemlékről, illetve a háború későbbi éveiben, időszakosan megszervezett pótsorozásokról vagy pótszemlékről az *1. táblázat* nyújt áttekintő képet.

Sorozás időpontja	Újoncként sorozott évfolyam	Újoncként pótsorozott évfolyam
1914. nyár–ősz	(1891–) 1894–1895	
1915. február–március	1896	
1915. június	1897	
1916. január	1898	
1917. január	1899	1892–1898
1917. szeptember		1899
1918. január	1900	
1918. április		1894–1899

1. táblázat: Az újoncokra vonatkozó sorozások és pótsorozások időpontja és az általuk érintett évfolyamok (Szabó, 2020)

A fiatal évfolyamok sorozásával párhuzamosan vezették be – a korábban fennálló érettségi vizsga átalakításával – a hadiérettségi vizsgát. A módosítások a vizsga szerkezetét és lebonyolításának módját csak részben érintették és csupán a hadköteles tanulókra vonatkoztak. Ugyanakkor a hadiérettségi vizsga sem volt egységes, hiszen a háború előrehaladtával eltérő formában tudták azt az érintett tanulók igénybe venni. Az első világháború idején a hadiérettségi vizsga három, egymástól megkülönböztethető típusa állt rendelkezésre. Ezek közül az érintett középiskolai

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.4

tanulók nem választhattak, hanem az életkorukkal összefüggésben sorozásuk időpontja, s ezáltal a rájuk vonatkozó miniszteri rendelet határozta meg, hogy melyiken kellett részt venniük.

Az egyik a valódi érettségi vizsga megszervezése nélküli *(hadi)érettségi bizonyítvány kiadásá*t jelentette. Az 1915-ben rendszeresített kedvezmény értelmében az érettségi bizonyítvány megszerzéséhez az érintett végzős tanulóknak nem kellett valódi vizsgát tenniük, hanem egy „szabályszerű előzetes elbírálás" keretében, a középiskolai tanulmányaik során szerzett érdemjegyek alapján „éretté" nyilvánították őket. A hadiérettségi ezen típusát az 1916 vagy 1917 elején sorkatonai szolgálatra alkalmasnak nyilvánított tanulók 1917-ig vehették igénybe.

A hadiérettségi másik típusa a háború alatti vizsgázásra vonatkozó kedvezmények egy későbbi, elsőként az 1915–1916-os tanévre alkalmazott újítása, a *(hadi)érettségi-előkészítő tanfolyamok* rendszere volt. A tanfolyam újítást jelentett abban a tekintetben, hogy az azon részt vett tanulók amellett, hogy gyorsított eljárásban egyetlen hónap leforgása alatt „elsajátíthatták" a nyolcadik osztályos tananyagot, azt követően valódi, ám könnyített hadiérettségi vizsgát kellett tenniük. A vizsga kizárólag szóbeli részből állt, írásbeli vizsgarészt nem tartalmazott. Míg az első érettségi előkészítő-tanfolyamon csak a már korábban bevonult, aktív frontszolgálatot teljesítő katonatanulók vehettek részt, addig az 1916–1917-es és 1917–1918-as tanévben megrendezett tanfolyamokra az iskolát rendes- vagy magántanulóként látogató diákok is jelentkezhettek.

Csak szóbeli részből álló *hadiérettségi vizsgá*t előkészítő tanfolyamok látogatása nélkül is tehettek egyes tanulók. Egyrészt igénybe vehették az iskolát 1917-ben vagy 1918-ban rendes vagy magántanulóként látogatók, másrészt a lehetőség azon katonatanulók számára is rendelkezésre állt, akik valamilyen oknál fogva nem tudtak megjelenni az előkészítő tanfolyamokon. Ennek oka leggyakrabban a katonai szolgálatról való szabadság hiánya volt. Végül, élhettek a kedvezménnyel azok a katonatanulók is, akik egy ízben már látogatták a tanfolyamokat, ám eredményük sikertelensége miatt javító vagy ismétlő vizsga letételére kötelezték őket.

Az egyszerre is jelenlévő, többféle hadiérettségi vizsga azzal magyarázható, hogy változás fedezhető fel a kormányzat háborúhoz való hozzáállásában. A (hadi)érettségi bizonyítvány vizsga megrendezése nélkül történő kiadásának koncepciója arról tanúskodik, hogy az 1914–1915-ös tanévben életbe léptetett „tűzoltó", ad hoc-jellegű intézkedés kevésbé volt átgondolt. A kormányzat ekkor ugyanis még a fegyveres konfliktus gyors befejezésével számolt, ám ahogy nyilvánvalóvá vált a háború elhúzódása, az is egyértelművé vált, hogy az érettségi bizonyítványt nem lehet egyszerűen csak kiosztani a besorozott tanulók tömegeinek. Ez a kedvezmény ráadásul csak a középiskolát látogató tanulókra vonatkozott, kihagyva belőle mindazokat, akik az intézkedés életbe léptetése előtt nem nyolcadik osztályos tanulóként csatlakoztak a hadsereghez. Ennélfogva vált szükségessé, hogy újabb intézkedések révén támogassák az újonnan bevonuló évfolyamokat és az érettségi bizonyítvány nélkül a fronton szolgáló katonatanulókat. Míg az előkészítő tanfolyamokra a katonatanulók is jelentkezhettek az iskolát látogató tanulók mellett, addig a tanfolyam nélküli hadiérettségi vizsga a fronton szabadságot nyert diákok számára jelentett elsősorban segítséget (Szabó, 2020; Szabó, 2021; Szabó, 2023).

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.4

Újítások a hadiérettségi vizsga szerkezetében és lebonyolításának módjában

A hadiérettségi vizsga szerkezete és lebonyolítása több szempontból is eltért a háború előtti érettségitől. Ezek ismeretében megválaszolható a kérdés, hogy miben történt változtatás a háború kitöréséig érvényben lévő szabályozáshoz képest.

Egyfelől nem kérdéses, hogy a valódi vizsga megszervezése nélküli (hadi)érettségi-bizonyítvány kiadása önmagában kirívó kedvezménynek minősült, hiszen az érettségi vizsga létezése óta nem került sor hasonló könnyítésre.

Másfelől ugyancsak szembeállítható a hadiérettségiző tanulók számára már tavasszal véget érő tanév az érvényben lévő 1883. évi XXX. törvénycikk 20. paragrafusával. Ez leszögezte, hogy az egyetlen évfolyam elvégzésére irányuló, tíz hónapos tanulmányi időszak, vagyis egy tanév, szeptembertől júliusig tart (1883-dik évi törvények, 1883).

Szintén felülírta a katonatanulók számára szinte bármikor megrendezhető hadiérettségi vizsga bevezetése az 1884. évi Érettségi vizsgálati utasítás, illetve az 105500/1905. sz. rendelet előírásait. Az utasítás 5. paragrafusa értelmében a rendes érettségi vizsgákat a tanév végén tartották meg úgy, hogy az írásbeli vizsgarészt május második felében, a szóbelit pedig júniusban rendezték. Az ismétlő és javító, illetve betegség vagy egyéb mulasztás miatt megszervezésre kerülő pótló érettségi vizsgákat minden év szeptemberében és decemberében lehetett megtartani.

A legjelentősebb különbséget az jelentette, hogy a hadiérettségizőknek csak szóbeli vizsgarészen kellett megfelelniük, felmentették őket az írásbeli vizsgarész teljesítésének szükségessége alól. Ez a kedvezmény szintén felülírta az 1884. évi Érettségi vizsgálati utasításban, illetve az 105500/1905. sz. rendeletben foglaltakat. A 6. paragrafus ugyanis leszögezte, hogy az érettségi bizonyítvány megszerzéséhez az írásbeli és szóbeli vizsgát egyaránt teljesíteni kell (MRT, 1884; MRT, 1905).[1]

Nem történt ugyanakkor változtatás például a vizsgatárgyak számában. A lányok és a sorkatonai szolgálatra alkalmatlannak nyilvánított tanulók továbbra is a háború előtti szabályozásnak megfelelően tehették le a hadiérettségitől megkülönböztetés céljából elnevezett rendes érettségi vizsgát. Ők az 1905. évi utasításnak megfelelően három–három tantárgyból írtak dolgozatot. Gimnazisták esetében ezt a magyar nyelv és irodalom, latinról magyarra fordítás, illetve a matematika jelentette, míg reáliskolásoknál az írásbeli vizsgatárgyakat a magyar nyelv és irodalom, német nyelv és irodalom, valamin a matematika adta. A szóbeli vizsgán mindkettő típusú középiskolában öt–öt volt a vizsgatárgyak száma. A gimnazisták magyar nyelv és irodalomból, latin nyelv és irodalomból, matematikából, történelemből és fizikából álló vizsgatárgyai csak abban tértek el a reáliskolásokétól, hogy azoknak a latin helyett német nyelv és irodalomból kellett szóban vizsgáznia (MRT, 1905).

[1] Az Érettségi vizsgálati utasítást a VKM 10288/1884. sz. rendelete (kelt 1884. április 10.) az 1883. évi XXX. törvénycikk (kelt 1883. május 23.) 22. paragrafusa alapján értelmezte.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.4

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI SZEMLE
AZ MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA
JOURNAL OF THE SUB-COMMISSION FOR HISTORY OF EDUCATION AT THE SCIENTIFIC COMMITTEE ON PEDAGOGY OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES
SOPRONI EGYETEM KIADÓ

A hadiérettségi vizsga társadalmi jelentősége

Az előkészítő tanfolyamok, illetve hadiérettségi vizsgák megszervezésének társadalmi jelentősége abban rejlik, hogy biztosítani tudta az érettségi bizonyítvány megszerzésének (utólagos) lehetőségét, s ezáltal a továbbtanulás esélyét a sorkatonai szolgálatra alkalmasnak nyilvánított tanulók számára. Ez a kedvezmény különösen fontosnak mutatkozott a fronton érettségi bizonyítvány nélkül katonáskodó tanulóknak, e nélkül ugyanis veszélybe került volna a háború során megszerzett (tartalékos) tiszti pozíciójuk, mellyel a kinevezéssel járó anyagi előnyök megszerzésének esélyét is kockáztatták.[2] Nem kérdéses ugyanakkor az sem, hogy a hadiérettségi a (tartalékos) tisztek létszámát is biztosítani tudta az Osztrák–Magyar Monarchia hadseregében, amelyre a mintegy 30%-os veszteség miatt már 1914 végén igen nagy szükség mutatkozott (Watson, 2016).

Az aktív frontszolgálatot teljesítő katonatanulók ennek fontosságáról az általuk írt levelekben vagy kérelmekben többször is beszámoltak. Hajdu László tizedes, a Békéscsabai Ágostai Hitvallású Evangélikus Főgimnázium hetedik osztályos tanulója megfogalmazta (1917. augusztus 3.), hogy *„sarkal az ambitio, hogy a katonai pályán is többre vihessem, tiszti rangot nyerhessek; a minek egyetlen feltétele most már az érettségi vizsga letétele”*.[3] Bíró Dezső, a m. kir. 3. debreceni honvéd népfelkelő gyalogezred közlegénye 1917. február 1-jén írt levelében úgy fogalmazott, hogy *„érzem, tudom, miszerint jövőm a katonai pálya leend, mely azonban csak úgy érhető el, ha a szükséges előképzettséget megszerzem.”*[4] Győri Sándor, a Pancsovai Magyar Királyi Állami Főgimnázium hetedik osztályos tanulója, a cs. és kir. 29. gyalogezred tartalékos őrmestere szintén a ranglétrán való előrelépéshez kívánta megszerezni az iskolai bizonyítványokat. Kérelmében úgy fogalmazott, hogy *„az a gyötrő gondolat is bánt, hogy* [anélkül] *katonai pályámon előhaladni nem tudok.”*[5]

A hadiérettségi vizsgát tett tanulók számát a történeti Magyarország egészére még becsülni sem lehet.[6] Lehetőség van viszont egy pontos becslésre fővárosi tekintetben, amit a *2–3. táblázat*-ban látható módon, a budapesti gimnáziumok és reáliskolák érettségi anyakönyvei[7] segítségével végeztem el.[8] A *2. táblázat*ban a két érettségi vizsga elkülönítése egyrészt a megkülönböztethető vizsgaidőszakok, másrészt a vizsgák eltérő felépítése alapján vált lehetségessé. A bizonytalan

[2] A zsold mértéke naponta az alábbiak szerint alakult. Az őrmester és a tisztjelölt (tisztviselő jelölt) 70–90 fillért kapott. Háborúban a zászlós ezen kívül további 2 Koronában részesült (Szász, 1916).

[3] MNL OL K 500/a. 1917–11–141. tétel. 60403/1917.

[4] MNL OL K 500/a. 1917–11–141. tétel. 196979/1917.

[5] MNL OL K 500/a. 1917–11–141. tétel. 106061/1917.

[6] Az 1914–1915-ös tanévre – a későbbiekben tapasztaltakkal szemben, kivételes módon – a statisztikai évkönyv is közölte a hadi- és rendes érettségizők megoszlását országos viszonylatban. Az évkönyv alapján a sikerrel érettségiző 6081 főből 1862 fő volt hadiérettségiző, 4219 fő pedig rendes érettségi vizsgát tett (MSÉ, 1918). Ez azonban nem nyújt lehetőséget arra, hogy akár közelítőleg becsüljük a későbbi tanévekben érettségi vizsgát tett tanulók számát. Az első háborús tanévben ugyanis kizárólag (hadi)érettségi bizonyítványok kiadására került sor, így az érettségizők későbbi számára biztosan nem arányosíthatunk.

[7] Az érettségi anyakönyvet az 1914–1915-ös és 1915–1916-os tanévekre nézve hiánypótló, míg 1916–1917-re és 1917–1918-ra vonatkozóan azt kiegészítő értesítőt a II. kerületi Királyi Katolikus Egyetemi Főgimnázium esetében volt szükséges igénybe venni. BFL VIII.21.b 73.; BFL VIII.26.b 72.; BFL VIII.26.b 73.; BFL VIII.27.b 182.; BFL VIII.30.b 61.; BFL VIII.32.b 102.; BFL VIII.33.b 314.; BFL VIII.33.b 315.; BFL VIII.35.b 533.; BFL VIII.36.b 73.; BFL VIII.36.b 74.; BFL VIII.38.b 149.; BFL VIII.38.b 150.; BFL VIII.41.b 71.; BFL VIII.42.b 276.; BFL VIII.42.b 277.; BFL VIII.44.b 454.; BFL VIII.44.b 455.; BFL VIII.45.b 94.; BFL VIII.46.b 36.; BFL VIII.48.b 817.; BFL VIII.48.b 818.; BFL VIII.48.b 819.; BFL VIII.48.b 820.; BFL VIII.48.b 821.; BFL VIII.48.b 822.; BFL VIII.48.b 823.; BFL VIII.48.b 824.; BFL VIII.48.b 825.; BFL VIII.50.b 102.; BFL VIII.51.b 69.; BFL VIII.52.b 60.; BFL VIII.54.b 95.; BFL VIII.87.b 36.; PKML III.9.a. 7.; EOL VI.B.01.G 316.; ELTE EKL VIII.27.c; Toldy Ferenc Gimnázium iratanyaga, Érettségi anyakönyv (1914–1918); BFL VIII.24.b 26.; Ráday Levéltár A/14. 820.; Szölgyémy, 1915.; Szölgyémy, 1916.; Szölgyémy, 1917.; Szölgyémy, 1918.

[8] A vizsgálatból kimaradtak a IX. kerületi Állami Fáy András Főgimnáziumban 1916–1917-ben érettségi vizsgát tett tanulók. Ennek az az oka, hogy erre a tanévre nézve sem az érettségi anyakönyv, sem az értesítő nem áll rendelkezésre (Szabó, 2023. 402.).

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.4

Tanév / Érettségizők	Hadiérettségizők		Rendes érettségizők		Bizonytalanok		Összes érettségiző	
	Száma (fő)	Aránya (%)	Száma (fő)	Aránya (%)	Száma (fő)	Aránya (%)	Száma (fő)	Aránya (%)
1914–1915	218	16,5	1076	81,4	28	2,1	1322	100,0
1915–1916	506	40,0	710	56,1	49	4,0	1219	100,0
1916–1917	825	48,5	810	47,6	67	3,9	1702	100,0
1917–1918	587	37,2	910	57,7	81	5,1	1578	100,0
1914–1918	2136	36,4	3506	59,8	225	3,8	5867	100,0

2. táblázat: A hadi- és rendes érettségizők száma és megoszlása Budapesten, az első világháború idején

kategóriába azokat az érettségizőket soroltam, akikről az érettségi anyakönyvek alapján nem volt egyértelműen eldönthető, hogy rendes vagy hadiérettségi vizsgát tettek. Ennek az az oka, hogy ők többnyire a javító vagy ismétlő érettségizők közül kerültek ki, s ennélfogva az érettségi anyakönyvek csak annak a tantárgynak az érdemjegyét rögzítették, amelyből a javító/ismétlő érettségi vizsga történt. Támpontot mindössze az jelentett, hogy a lányok nem voltak sorkötelesek, tehát kivétel nélkül rendes érettségi vizsgát tettek. Ezzel magyarázható, hogy a bizonytalanok között kizárólag fiúk szerepelnek. A *3. táblázat*ban a hadiérettségi vizsgákat aszerint különítettem el, hogy közülük mennyi volt a (hadi)érettségi bizonyítvány kiadásán alapuló.

Tanév / Hadiérettségizők	(Hadi)érettségi bizonyítvány kiadása		Hadiérettségi vizsga tanfolyammal vagy anélkül	
	Száma (fő)	Aránya (%)	Száma (fő)	Aránya (%)
1914–1915	218	100,0		
1915–1916	314	62,1	192	37,9
1916–1917	72	8,7	753	91,3
1917–1918			587	100,0
1914–1918	604	100,0	1532	100,0

3. *táblázat: A hadiérettségik megoszlása a kiadott bizonyítvány és a tanfolyamos vagy tanfolyam nélküli hadiérettségi vizsga szerint*

A *2. táblázat* alapján látszik, hogy a sikeres hadiérettségi vizsgák aránya folyamatosan nőtt az 1916–1917-es tanévig; különösen szembetűnő az első és második háborús tanév között tapasztalt 25%-os különbség. A harmadik háborús, 1916–1917-es tanévben a hadiérettségizők aránya szinte megegyezett a rendes érettségizők arányával. Az 1917–1918-as tanévben a hadiérettségizők aránya ismét alacsonyabb lett a rendes érettségizőkéhez képest. A tendencia lehetséges magyarázata, hogy míg az 1914–1915-ös tanévben csupán a nyolcadik osztályos, sorköteles évfolyam részesült a hadiérettségi bizonyítvány kiadása kedvezményében, addig az 1915–1916-os tanévben megszervezték az első előkészítő tanfolyamot is. Ugyancsak ekkor vált lehetővé fronton szolgáló katonatanulók számára, hogy letegyék a hadiérettségi vizsgát. Ez a kedvezmény azonban csak az 1916–1917-es tanévben éreztette igazán hatását. Ez a feltételezés azzal indokolható, hogy amint az előző, úgy ebben a tanévben is egyetlen előkészítő tanfolyam került megszervezésre, miközben tovább növekedett a hadiérettségizők aránya. Ugyanakkor, valószínűleg azért a harmadik háborús tanévben zajlott le a legtöbb sikeres hadiérettségi vizsga, mert 1917 volt az utolsó év, amikor a vizsgázás mindhárom formája egyszerre állt rendelkezésre.[9] A *3. táblázat* alapján látható, hogy a (hadi)érettségi bizonyítvány kiadása kedvezményében ekkor már csak kevesen részesülhettek, hiszen a háború előrehaladtával a tanfolyamos vagy tanfolyam nélküli hadiérettségi vizsga

[9] Az 1917-ben, Budapesten hadiérettségi vizsgát tett tanulók társadalmi hátteréről lásd: Szabó, 2023.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.4

jelentősége nőtt meg. 1917–1918-ban ez a „vizsgázási forma” véglegesen megszűnt. Az ebben a tanévben vizsgázók között feltehetőleg már kevesebb lehetett azon katonatanulók száma, akik a korábbi években nem tudtak hozzájutni a bizonyítványhoz.

A négy háborús tanévre nézve Budapesten a hadiérettségizők az ugyanitt sikerrel vizsgázók átlagosan több mint harmadát, 36,7%-át adták. Amennyiben a történeti Magyarországon is hasonló arányban tettek hadiérettségit,[10] a vizsga eme típusa jelentős számú tanulót érinthetett.

Összegzés

Az első világháború kitörése után a magyarországi oktatási körülmények alapjaiban változtak meg. Olyan, korábban nem ismert nehézségekkel kellett szembenéznie az iskoláknak, amelyek mind személyi, mind infrastrukturális tekintetben változásokat eredményeztek. Az iskolák közönségét nemcsak a tanárok, hanem a diákok részéről is érintette a sorozás és bevonulás jelensége. Ez kikényszerítette a korabeli vizsgázási rendszer átalakítását, felborítva az érettségi vizsgák rendjét. A lányok vagy sorkatonai szolgálatra alkalmatlan fiú érettségizők számára a háború előtti szabályozásnak megfelelően továbbra is rendelkezésre álló rendes érettségi vizsga mellett bevezetésre került a felépítésénél és céljánál fogva egyszerűbben és gyorsabban teljesíthető hadiérettségi.

A hadiérettségi vizsga bevezetése azzal indokolható, miszerint a háború kitörésével a hangsúly arra került át, hogy érettségi bizonyítványhoz jussanak a sorkatonai szolgálatra alkalmasnak nyilvánított, bevonulás előtt álló vagy aktív frontszolgálatot teljesítő tanulók. Ezzel az állam nem csak továbbtanulásukra biztosított lehetőséget – amennyiben a háborút túlélték –, de elősegítette a tiszthiány csökkentését is. Mivel a sorozás jelentős létszámú tanulóra vonatkozott, érdekükben mielőbb intézkedni kellett. Míg a (hadi)érettségi bizonyítványok 1915 és 1917 között kerültek kiosztásra, addig az előkészítő tanfolyamokat és a tanfolyam nélküli hadiérettségit 1916-tól vehették igénybe az érintett diákok. A vizsgák az érintett tanulók számára több szempontból is felülírták a korábbi szabályozást: csak szóbeli részből álltak, lebonyolításuk időpontja pedig kötetlenebb volt a rendes érettségi vizsgához képest.

[10] 1914–1915-ben 6081, 1915–1916-ban 7295, 1916–1917-ben 6009, 1917–1918-ban 6426 fő tett sikeres érettségi vizsgát a történeti Magyarország valamely gimnáziumában vagy reáliskolájában. MSÉ, 1918; MSÉ, 1924.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.4

Források

Levéltári források

Budapest Főváros Levéltára (BFL)

BFL VIII. Intézetek, intézmények

BFL VIII.21. Budapesti I. Kerületi Magyar Királyi Állami Verbőczy István Gimnázium iratai
BFL VIII.24 Budapesti II. Kerületi Királyi Egyetemi Katolikus Gimnázium iratai
BFL VIII.26. Budapest Székesfővárosi II. Kerületi Jurányi Utcai Községi Koltói Anna Leánygimnázium iratai
BFL VIII.27. Érseki Katolikus Gimnázium iratai
BFL VIII.30. Magyar Királyi Állami Árpád Gimnázium iratai
BFL VIII.32. Budapest Székesfővárosi IV. Kerületi Községi Eötvös József Fiúgimnázium iratai
BFL VIII.33. Országos Nőképző Egyesület Budapesti Veres Pálné Leánygimnázium iratai
BFL VIII.35. Budapesti V. Kerületi Magyar Királyi Állami Főgimnázium iratai
BFL VIII.36. Budapesti V. Kerületi Magyar Királyi Állami Főreáliskola iratai
BFL VIII.38. Budapesti VI. Kerületi Magyar Királyi Állami Mária Terézia Leánygimnázium iratai
BFL VIII.41. Budapesti VI. Kerületi Magyar Királyi Állami Kemény Zsigmond Gimnázium iratai
BFL VIII.42. Budapesti VI. Kerületi Magyar Királyi Állami Kölcsey Ferenc Gimnázium iratai
BFL VIII.44. Budapesti VII. Kerületi Magyar Királyi Állami Madách Imre Gimnázium iratai
BFL VIII.45. Budapest Székesfővárosi VIII. Kerületi Községi Vörösmarty Mihály Gimnázium iratai
BFL VIII.46. Budapesti VIII. Kerületi Sophianum Katolikus Leánygimnázium és Általános Iskola iratai
BFL VIII.48. Budapesti VIII. Kerületi Magyar Királyi Állami Zrínyi Miklós Gimnázium iratai
BFL VIII.50. Budapesti IX. Kerületi Magyar Királyi Állami Fáy András Gimnázium iratai
BFL VIII.51. Budapesti X. Kerületi Tisztviselőtelepi Magyar Királyi Állami Széchenyi István Gimnázium iratai
BFL VIII.52. Budapesti X. Kerületi Magyar Királyi Állami Szent László Gimnázium iratai
BFL VIII.54. Budapesti XIV. Kerületi Magyar Királyi Állami Szent István Gimnázium iratai
BFL VIII.87. Dr. László Mihály Nyilvánosjogú Főgimnáziuma iratai

ELTE Egyetemi Könyvtár- és Levéltár (ELTE EKL)

ELTE EKL VIII.27.c Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola

Evangélikus Országos Levéltár (EOL)

EOL VI.B.01.G Budapest (Fasori) Evangélikus Gimnázium

Kalocsai Főegyházmegyei Levéltár (KFL)

KFL VI.1. Kalocsai Érseki Főgimnázium.

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL)

MNL OL K 500/a. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (1867–1954), Egyetemekre, főiskolákra és tudományos intézetekre vonatkozó iratgyűjtemény 1919–1944. 160–166. csomó (1917–11–141. alapszám, I–VI. rész). Tanulók háborús vizsgakedvezményeiről.

Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára (PKML)

PKML III.9.a. Budapesti gimnázium levéltára

Ráday Levéltár

A/14. A Budapesti Református Gimnázium iratai

Toldy Ferenc Gimnázium iratanyaga

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.4

Nyomtatott források•

1883-dik évi törvények (1883). *Az 1883-dik évi törvények gyűjteménye*. (II. füzet, XXIV–XIL. törvénycikkek.) Magyar Királyi Belügyminisztérium, Budapest. URL: https://tinyurl.com/ypkpkwcv
Ezer év törvényei (1889). 1889. évi VI. törvénycikk a véderőről. URL: https://tinyurl.com/4py7b8sd
Ezer év törvényei (1915). 1915. évi II. törvénycikk a népfölkelésről szóló 1886. évi XX. törvénycikknek a jelen háború tartamára szóló módosítása és kiegészítése tárgyában. URL: https://tinyurl.com/3zf9pa72
MRT (1884). *Magyarországi Rendeletek Tára. Tizennyolczadik folyam. 1884*. M[agyar] K[irályi] Belügyminisztérium, Budapest. URL: https://tinyurl.com/3tewsf3c
MRT (1905). *Magyarországi Rendeletek Tára. Harminckilencedik folyam. 1905*. Magyar Királyi Belügyminisztérium, Budapest. URL: https://tinyurl.com/yw9s3vs7
MSÉ (szerk., 1918). Magyar Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. *Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam. XXIII. 1915*. URL: https://tinyurl.com/bdhzy8am
MSÉ (szerk., 1924): Magyar Központi Statisztikai Hivatal. Budapest. *Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam. XXIV., XXV., XXVI. 1916, 1917, 1918*. URL: https://tinyurl.com/zexudaaf
Szász Ágost (1916). *Kézikönyv tartalékos tisztek, egyévi önkéntesek és altiszti iskolák számára*. (Tizedik kiadás.) Benkő Gyula cs. és kir. udvari könyvkereskedése, Budapest. 414.
Szölgyémy Ferenc (1915). *A Budapesti II. kerületi Kir. Egyetemi Katholikus Főgimnázium s a vele kapcsolatos M. Kir. Ferenc József-Nevelőintézet Évi Értesítője az 1914–1915-iki tanévről*. Stephaneum Nyomda R. T., Budapest. 54. URL: https://tinyurl.com/bdhea26c
Szölgyémy Ferenc (1916). *A Budapesti II. kerületi Kir. Egyetemi Katholikus Főgimnázium s a vele kapcsolatos M. Kir. Ferenc József-Nevelőintézet Évi Értesítője az 1915–1916-iki tanévről*. Stephaneum Nyomda R. T., Budapest. 59. URL: https://tinyurl.com/337y9582
Szölgyémy Ferenc (1917). *A Budapesti II. kerületi Kir. Egyetemi Katholikus Főgimnázium s a vele kapcsolatos M. Kir. Ferenc József-Nevelőintézet Évi Értesítője az 1916–1917-iki tanévről*. Stephaneum Nyomda R. T., Budapest. 63. URL: https://tinyurl.com/bdzm3ptz
Szölgyémy Ferenc (1918). *A Budapesti II. kerületi Kir. Egyetemi Katholikus Főgimnázium s a vele kapcsolatos M. Kir. Ferenc József-Nevelőintézet Évi Értesítője az 1917–1918-iki tanévről*. Stephaneum Nyomda R. T., Budapest. 28. URL https://tinyurl.com/m4f6ce9p

Felhasznált irodalom

Balogh László (1968). „Tiszteletteljes replika...” Adatok az érettségi magyarországi történetéből (1851–1945). *Pedagógiai Szemle* 18(1), 62–76.
Hujber László (2005). *Az érettségi történetének első évszázada 1851–1951*. Szakdolgozat. Kézirat. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
Nagy Pál (2011). *Az oskolai bizonyságtól az érettségi vizsgáig*. (A Hajdú-Bihar Megyei Levéltár Közleményei 32.). Debrecen.
Szabó Róbert (2019a). Betekintés a Kalocsai Jézus-Társasági Intézet első világháborús történetébe. *Admusus XVII. Tanulmányok a XIX. Eötvös Konferencia előadásaiból.* 185–196.
Szabó Róbert (2019b). „... Legyenek őhelyettük gyermeküknek atyjuk...” Az első világháború hatása a Kalocsai Érseki Főgimnázium tanulóifjúságára. *Clio Műhelytanulmányok* 2(6), 1–40. URL: https://tinyurl.com/2wdz7u5f
Szabó Róbert (2020). „Fütyültünk az érettségire, a gimnáziumra, a tanári karra” – Az első világháborús érettségi előkészítő-tanfolyamok rendszere. *Clio Műhelytanulmányok* 3(8), 1–50. URL: https://tinyurl.com/4mhs6nkr
Szabó Róbert (2021). Hadiérettségi, hadibizonyítvány. Az első világháborús katona-tanulók iskolai kedvezményei. *Történelmi Szemle* 63(1), 119–136. URL: https://tinyurl.com/2k8wyy92
Szabó Róbert Károly (2023). Az 1917-ben Budapesten hadiérettségi vizsgát tett tanulók társadalomrajza. In: Kövér György (szerk.): *Hogyan lett Budapest a nemzet fővárosa? Tanulmányok Budapest 150. és a Társadalom- és Gazdaságtörténeti Doktori Program 30. születésnapjára*. Eötvös Kiadó, Budapest. 401–428.
Tóth Annamária (2008). *A magyarországi érettségik története*. Szakdolgozat. Kézirat. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.

• *A tanulmányban előforduló webes hivatkozások utolsó ellenőrzési dátuma: 2024. december 30.*

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.4

Töttössy Magdolna (2005). A magyarországi érettségi vizsga útja a kezdetektől 2005-ig. *Mester és Tanítvány* 2(8), 10–27. URL: https://tinyurl.com/a6hucdxc

Watson, Alexander (2016). *Acélgyűrű. Németország és az Osztrák-Magyar Monarchia az első világháborúban (1914–1918)*. Park Kiadó, Budapest.

Zibolen Endre (1962). Az érettségi történetéből. *Köznevelés* 18(20), 632–634. URL: https://tinyurl.com/25curzfs

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.4

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI SZEMLE

AZ MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

JOURNAL OF THE SUB-COMMISSION FOR HISTORY OF EDUCATION AT THE SCIENTIFIC COMMITTEE ON PEDAGOGY OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES

SOPRONI EGYETEM KIADÓ

Az 1924. évi középiskolai törvény és a református egyház

RÉBAY Magdolna

Phd. habil. egyetemi docens | Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék

ORCID 0000-0001-5425-2914 |MTMT: 10013716
rebay.magdolna@arts.unideb.hu

KEYWORDS

- secondary grammar school
- 1924 Secondary School Act
- Reformed Church
- co-education
- Hungary

ABSTRACT

The 1924 Secondary School Act and the Reformed Church | In our research, we present the Reformed reception of the 1924 Secondary School Act, focusing on three issues: the rationalisation of the institutional network, the choice of school type and the secondary schooling of girls. Our sources were minutes of church meetings. Our findings show that the Reformed Church, claiming its autonomy, successfully imposed its will on the government on all three issues. No Reformed secondary schools were closed, and several Reformed boys' secondary schools were allowed to remain grammar schools instead of real grammar schools. The Minister of Religion and Public Education therefore finally took denominational interests into account. It is interesting to note that in some cases the Reformed Church succeeded in obtaining permission for parallel classes in grammar schools and real grammar schools (Sárospatak, citing English-language education), in others it did not (Debrecen and Pápa). And the status of girls was also allowed to be public pupils in those Reformed boys' secondary schools that did not have a Reformed girls' secondary school in their seat, in contrast to the state regulations.

KULCSSZAVAK

- gimnázium
- 1924. évi középiskolai törvény
- református egyház
- koedukáció
- Magyarország

ABSZTRAKT

Kutatásunkban az 1924. évi középiskolai törvény református fogadtatását mutatjuk be három kérdésre fókuszálva, melyek az intézményhálózat racionalizálása, az iskolatípus megválasztása és a lányok fiú-középiskolai tanulmányai. Forrásaink egyházi értekezletek jegyzőkönyvei voltak. Eredményeink alapján autonómiájára hivatkozva a református egyház mind a három kérdésében sikeresen keresztül vitte akaratát a kormányzattal szemben. Nem került sor református középiskola bezárására, s több református fiú-középiskola reálgimnázium helyett gimnázium maradhatott. A vallás- és közoktatásügyi miniszter tehát végül a felekezeti érdekekre tekintettel volt. Érdekes, hogy volt, ahol sikerült elérni a református egyháznak a gimnáziumi és reálgimnáziumi párhuzamos osztály engedélyezését (Sárospatak, az angol nyelvű oktatásra hivatkozva), volt, ahol nem (Debrecen és Pápa). A leányok státusza pedig az állami szabályozástól eltérően nyilvános tanuló is lehetett azokban a református fiú-középiskolákban, amelyek székhelyen nem volt református leány-középiskola.

A fiú-középiskolák típusai 1924 előtt

Kutatásunkban az idén 100 esztendős középiskolai törvény református fogadtatását mutatjuk be három kérdésre fókuszálva: az intézményhálózat racionalizálása, az iskolatípus megválasztása és a lányok fiú-középiskolai tanulmányai.

A törvény egyik legfontosabb eleme a középiskolai típusok módosítása volt. Magyarországon a tradicionális középiskolai típusnak a gimnázium számított. Ezt az első állami szabályozás, a Mária Terézia által kibocsátott *Ratio Educationis* (1777) is meghagyta két változatban: hároméves kisgimnázium és ötéves nagygimnázium. (Mindkét változat tananyagában szerepelt a matematika és egyes természettudományok.) A nagygimnázium képzési idejét az előírt tananyag elsajátításának megkönnyítése érdekében a *II. Ratio Educationis* (1806) egy évvel kibővítette. Bevezetett egy új iskolatípust is, amely az egyetem (és az akadémiák), valamint a gimnázium közé ékelődött, ez volt a bölcseleti képzésre fókuszáló líceum.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

A reformkorban felgyorsuló iparosodási folyamat következtében felmerült egy kevésbé humán középszintű iskola szükségessége. Ez lett a reáliskola, amelyet 1849-ben az *Organisationsentwurf* szabályozott. A reáliskola azonban a líceummal egybeolvadó, s ezáltal nyolcévessé váló gimnáziummal szemben csak hatosztályos volt, s a magasabb általános műveltséget nem az ókori klasszikus nyelvek és irodalmuk, hanem modern irodalmak felhasználásával akarta biztosítani. Másrészt nem az egyetemi tanulmányokra képesített, hanem az akkor még nem egyetemi szintű magasabb műszaki képzésekre. A tananyagban a legfontosabb különbség a nyelvoktatásban mutatkozott, valamint hogy a reáliskolában rajzot is tanítottak igen magas óraszámban (36 óra). Ugyanitt szépírás is szerepelt a tananyagban, míg előbbiben bölcseleti bevezetés néven logika és lélektan. Ezzel a korábban a felekezeti különbségek ellenére egységesnek tekinthető középiskola két típussá vált szét. A reáliskola a felekezetek közül – társadalmi bázisa okán – az evangélikus és a katolikus fenntartók közt talált pozitív fogadtatásra, a református középiskolák teljes (ún. nagy-, vagy fő-), illetve nem kifejlett (ún. al-) gimnáziumok maradtak. A neoabszolutizmus politikai rendszerének gyengülése az Entwurf hatását is csökkentette: a református fenntartók, amint lehetett – az 1860-as években – visszatértek a korábbi gimnázium és líceum kettősségéből álló rendszerükhöz.

Noha Eötvös József más koncepciót támogatott, az 1883. évi Trefort-féle középiskolai törvény az Entwurf rendszerénél, a típusok kettősségénél maradt. Közben a reáliskolák is 8 évessé lettek (1875), az eltérő továbbtanulási jogosítvány ennek dacára megmaradt. A reáliskolák rangja ezáltal alacsonyabb volt, társadalmi presztízse ekképpen kisebb. 1890-ben megjelent a gimnázium sajátos, görög nyelvet nem oktató variánsa, amely azonban csak az 1924-es középiskolai törvénnyel kapott önálló nevet: a reálgimnáziumét. A reáliskolának pedig kialakult a latin rendkívüli tárgyként való bevezetésével egy latinos változata. A reáliskola ennek ellenére a dualizmus korában sem lett népszerű református egyházi fenntartók körében. Míg több felekezet működtette ezt a típust, még ha kis számban is, a reformátusok megmaradtak a gimnáziumnál (Mészáros, 1991. 40–43.; Mészáros, 1988. 51–103.).

Az 1924. évi középiskolai törvény új szabályozása

A Klebelsberg-féle középiskolai törvény megtartotta, legalizálta a háromágú rendszert, noha annak felszámolása, az egységes középiskola létrehozása már régóta napirenden volt. Egyetlen típus mellett főként a korai – 10 éves korban aktuális – pályaválasztás szólt. Klebelsberg azonban a sokszínűséget meghagyta, sőt a görögmentes gimnáziumnak önálló nevet adott: a reálgimnáziumot. A nemzetgyűlési tárgyaláson a középiskola történeti fejlődésének bemutatásával és nemzetközi példák említésével amellett érvelt, hogy hazánkban a három típusnak létjogosultsága van.[1] A vitán az iskolatípusok kérdése többször is előkerült. Zsirkay János (párton kívüli, kereszténységszocialista) például vehemensen ellenezte: szerinte a javaslat *„egyetlenegy érdeme”*, hogy *„a káoszt még nagyobbá teszi ezen a téren, mint amilyen eddig volt.”*[2] A típuskérdés a pap- és lelkésznevelés kontextusában is előkerült. Ennek kapcsán Klebelsberg leszögezte:

> *„Azt hiszem, az már azután kormányzati szemmérték dolga lesz, hogy az egyes iskolatípusok engedélyezésénél a legnagyobb megértéssel járjunk el és a felekezeti érdekekre is tekintettel legyünk. Kizárólag erre nem lehetek tekintettel, mert hiszen az iskola nem az iskola fentartókért van, hanem elsősorban a gyermekekért…”*[3]

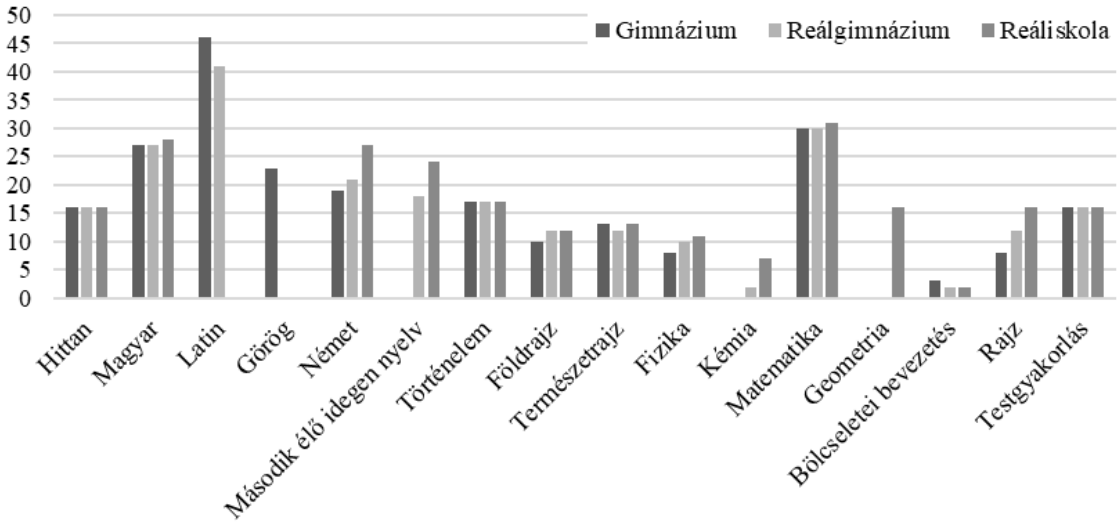
1 *Az 1922. évi junius hó 16-ra hirdetett nemzetgyűlés naplója,* XXII. Budapest, Athenaeum, 1924. 6–10.
2 *Az 1922. évi junius hó 16-ra hirdetett nemzetgyűlés naplója,* XXII. Budapest, Athenaeum, 1924. 87.
3 *Az 1922. évi junius hó 16-ra hirdetett nemzetgyűlés naplója,* XXII. Budapest, Athenaeum, 1924. 226.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

Az elfogadott törvény első paragrafusa rögzítette az új rendszerben létező típusok nevét és azok célját:

> *„A középiskolának három faja van: a gimnázium, a reálgimnázium és a reáliskola. A középiskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, hazafias szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé tegye. A közös nemzeti tárgyakon kívül a gimnázium e feladatot a minden irányú humanisztikus, elsősorban latin- és görögnyelvi és irodalmi tanulmányokkal, a reálgimnázium főleg a latin- és modernnyelvi és irodalmi tanulmányok segítségével, a reáliskola különösen a modern nyelvek és irodalmak, úgyszintén a mennyiségtani és természettudományi tárgyak tüzetesebb tanításával oldja meg."*[4]

Az egyes típusok heti óraszámát az *1. ábra* mutatja. Ebből is látszik, hogy az Entwurfban megnyilvánuló kezdeti különbségek továbbra is jellemzőek voltak. A reáliskolában maradt a magas számú rajzóra (16 a gimnáziumi nyolccal szemben). Az ógörög és a latin helyett pedig még mindig németet és egy másik élő idegen nyelvet tanítottak. Míg a matematikában minimális volt a különbség az egyes típusok közt, a reáliskolában magas óraszámban (16) geometriát is oktattak. Ugyanitt a természettudományok óraszáma 12-vel volt magasabb a gimnáziuminál. A reálgimnázium valóban köztes típus volt: itt tanítottak latint és két élő idegen nyelvet, a természettudományos órák száma pedig meghaladta a gimnáziumokét. A tananyagbéli különbségek ellenére a három típus egységes továbbtanulási jogosítványt kapott, legalábbis elvileg.



1. ábra: Az egyes típusok heti óraszáma az 1924. évi tanterv szerint (Mészáros, 1988. 105–106.)

1931-ben a gimnáziumok engedélyt kaptak ógörögmentes oktatásra, ami a reálgimnáziumi típus további erősödését jelentette. A három ágat végül a Hóman Bálint-féle 1934. évi középiskolai törvény szüntette be, amely a differenciálást falakon belülre hozta. A középiskola ezt követően a különféle variánsú gimnázium lett, miközben megmaradt a tradicionális elnevezés.

Az 1924-es törvény elfogadása előtt (1920/21.) a középiskolák 81%-a gimnázium volt. Klebelsberg a közbülső típust szerette volna dominánssá tenni, ezért sok gimnázium átalakult reálgimnáziummá. 1924 szeptemberében szinte ugyanannyi reáliskola várta a diákokat (22), mint korábban (23), viszont a gimnáziumok száma már nem sokkal (27) haladta meg a reáliskolákét, ami jelentős

[4] *1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról 1.§*

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

csökkenést tükröz. A középiskolák többsége, 59%-uk (71) reálgimnázium lett. Amint az első térkép mutatja, református kézben továbbra sem volt reáliskola. Hogy hogyan alakult a református iskolák megoszlása, arról a következő fejezetben ejtünk szót (Mészáros, 1988. 104–116).

1. térkép: Protestáns középiskolák az 1924/25-ös tanévben[5]
(Mészáros, 1988. 323.)

A törvény református fogadtatása: az intézményhálózat és az iskolatípusok kérdése

A középiskolai törvény református fogadtatásában a fő téma az intézményhálózat racionalizálása és az iskolák típusának kérdése volt (Mann, 1997. 61.; Nagy, 2000. 135.). Ahogy láthattuk, a vallás- és közoktatásügyi miniszter célja a középső típus dominánssá tétele volt. Ezt úgy érte el, hogy a gimnáziumok egy része átalakult. Ez volt az elvárása a református középiskolákkal szemben is. Azt viszont autonómiája részének tekintette mind a működtetés, mind a típus kérdésében való döntést.

A református egyház által működtetett fiú-középiskolákban is fakultatív lett a görög nyelv az 1890-es törvényt követően. A diákok közt a görögpótló tárgyak (görög irodalom magyarul és rajz) népszerűekké váltak.[6] Ennek a fő oka, a görög nehézsége mellett, elsősorban annak csekély gyakorlati hasznában mutatkozott. Elsősorban – görög szakos tanárok, ókorral foglalkozó kutatók, nyelvészek mellett – a lelkészi pályára készülők számára volt ugyanis jelentősége.

A legnagyobb magyarországi egyházkerület, a Tiszántúli Református Egyházkerület területén az 1920-as évek elején 7 fiú-középiskola (Békés, Debrecen, Hajdúnánás, Hajdúböszörmény, Hódmezővásárhely, Karcag és Mezőtúr) működött. A törvény elfogadását követően a VKM elküldte véleményezésre az egyes református egyházkerületeknek az Országos Közoktatási Tanács (OKT) tervezetét az iskolatípusok megválasztásáról. A Tiszántúli Egyházkerület intézőbizottsága

[5] A térkép nem ábrázolja, de Budapesten is működött református gimnázium, a lányok számára pedig felső leányiskola. Leánygimnáziuma ekkor még nem volt a fővárosi reformátusságnak.

[6] TTREK jkv. 1924. Rendkívüli intézőbizottsági ülés (1924. máj. 30.) 105. p. 40–41.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

„megütközéssel” fogadta azt. Az OKT ugyanis két református gimnázium megszüntetését javasolta, a meghagyott református fiú-középiskolák többségét pedig reálgimnáziummá szervezte volna át.

Az intézményhálózat rendszere felülvizsgálatának hátterében a kiadások lefaragása mellett – hiszen a felekezeti iskolák többsége államsegéllyel működött már ekkor – a háború után megugró értelmiségi munkanélküliség visszaszorítása volt. 120 középiskolából összesen 14 megszüntetése került szóba, ezek közé négy református tartozott, közülük kettő feküdt a Tiszántúlon: egy-egy Hajdúnánáson és Karcagon (Nagy, 2000. 135.). Előbbi a Tiszántúli Egyházkerület legalacsonyabb létszámú középiskolája volt. Ennek a felszámolását sem támogatta azonban az egyházkerület hosszú történetére, modern épületére és jó felszereltségére hivatkozva. A második legkisebb nem a karcagi, hanem a békési volt.[7]

A második legnépesebb egyházkerületben, a dunamellékiben összesen hat fiú-középiskola működött a törvény elfogadásakor (Budapest, Gyönk, Kecskemét, Kiskunhalas, Kunszentmiklós, Nagykőrös). Itt szintén két középiskola megszüntetése merült fel, a két legkisebbé: a gyönki algimnáziumé és a kunszentmiklósi főgimnáziumé.[8]

A két kisebb református egyházkerület mindegyike két-két fiú-középiskolával rendelkezett 1924-ben. Ezek székhelye Miskolc és Sárospatak (Tiszáninnen), valamint Csurgó és Pápa volt (Dunántúl). A népes, széles beiskolázási körzettel rendelkező intézmények megszüntetése azonban ekkor nem merült fel.

Végül mindkét érintett református egyházkerület a fenntartókkal és a városi önkormányzattal együttműködve elérte a szóban forgó iskolák megmaradását.[9] Ebből világosan látható volt, hogy a középiskolák az egyházi elit, illetve egyházias szellemiségű laikusok nevelése szempontjából elsődleges fontosságot élveztek, másrészt az egyház presztízskérdésként tekintett az ügyre. Autonómiája egyik fontos elemét képezte ugyanis az iskolaállítás szabadsága iskolafoktól függetlenül.[10] Ráadásul új református középiskola is létrejött mind a két kerületben: Szeghalmon reálgimnázium 1926-ban, Kecskeméten 1928-ban, Hódmezővásárhelyen pedig 1930-ban leánylíceum.[11]

Ahogy említettük, az OKT a református középiskolák típusaira is javaslatot tett. A Tiszántúli Egyházkerület intézőbizottsága nehezményezte, hogy az intézményei többségének reálgimnáziummá kellene alakulnia, ugyanis a hét tiszántúli gimnázium közül egyedül (!) a debreceni maradt volna, az OKT tervezete szerint, gimnázium. A lelkész- és a tanárképzés érdekére és a görög nyelv tanításának hagyományára hivatkozva a Tiszántúli Egyházkerület vezetése azonban további három gimnázium (Hajdúböszörmény, Mezőtúr és Hódmezővásárhely) humanisztikus jellegének fennmaradása mellett döntött. A böszörményi, érvelt, 120 lelkészárva számára berendezett internátussal rendelkezik, és nagymértékben szolgálja a lelkészutánpótlást. A mezőtúrinak szintén kitűnő internátusa van, és mindig erőssége volt a klasszikus nyelvek oktatása – tette hozzá. A hódmezővásárhelyi mellett pedig az szólt, hogy az egyik legnagyobb tiszántúli református egyházközség iskolája.

---

[7] TTREK jkv. 1924. Rendkívüli intézőbizottsági ülés (1924. jún. 30.) 141. p. 54–55.; TTREK jkv. 1924. Rendkívüli intézőbizottsági ülés (1924. máj. 30.) 105. p. 40.

[8] DMREK jkv. 1922. 126. p. 106–109.; DMREK jkv. 1924. 123. p. 137.

[9] TTREK jkv. 1924. 327. p. 172.

[10] TTREK jkv. 1924. 141. p. 54–55., 323. p. 171.; TTREK jkv. 1925/2. 329. p. 83.; DMREK jkv. 1922. 126. p. 106–109.; DMREK jkv. 1924. 123. p. 137.

[11] TTREK jkv. 1925/2. 335. p. 97–98.; TTREK jkv. 1926/1. 123. p. 73–75., 377. p. 112.; TTREK jkv. 1928/1. 270. p. 144., 480. p. 125.; TTREK jkv. 1929/1. 124. p. 79., 452. p. 132.; TTREK jkv. 1931. 48. p. 29. (A szeghalmi iskolát alapítvány működtette, korszakunkban hiába kérvényezett államsegélyt, ismételten visszautasította a VKM.) Kecskeméten az alapítást megelőzően évekig leány-középiskolai tanfolyam indult. (DMREK jkv. 1925. 108. p. 125.) DMREK jkv. 1927. 191. p. 179–180.; DMREK jkv. 1928. 127. p. 121–125.)

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI SZEMLE
AZ MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA
JOURNAL OF THE SUB-COMMISSION FOR HISTORY OF EDUCATION AT THE SCIENTIFIC COMMITTEE ON PEDAGOGY OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES
SOPRONI EGYETEM KIADÓ

Az intézőbizottság az OKT-t felekezeti elfogultsággal, a katolikus szerzetesrendeknek való kedvezéssel vádolta meg. A tervezete szerint a katolikus iskolák ugyanis tradícióikra hivatkozva nagyobb arányban maradhattak volna gimnáziumok: a ciszterci és a bencés középiskolák többsége, a premontrei és a királyi katolikus középiskolák fele, a piaristákénak pedig az egyharmada. Ezzel szemben a református gimnáziumok egyhatodának megmaradását javasolta az OKT. Ezt az arányt akarta az intézőbizottság 50%-ra emelni.[12] A téma előadója, a kerület „szakértője", Dóczi Imre középiskolai felügyelő görög és latin szakos tanárként különösen ellenezte a változtatást, üdvözölte a gimnáziumokban az *„áldatlan görögpótló"* eltörlését.[13]

A törvényt követően az újabb modern idegen nyelv oktatásának elindítása – ami a reálgimnáziummá történő átalakítás kulcsmomentuma volt – láthatóan problémát okozott: a görög ezért több reálgimnáziummá vált iskolában is a kötelező tárgyak közt maradt, volt, ahol még görögpótló tárgyakat sem állítottak be. (VKM-rendelet egyébként megengedte a régi gimnáziumi tanterv követését tanárhiány esetén.) Az is lehet, hogy ez egyben taktikai lépés volt: a fenntartók érzékeltetni akarták, hogy kitartanak a gimnáziumi típus mellett. Az első csoportba tartozott ugyanis a böszörményi reálgimnázium, a másodikba pedig a mezőtúri. Egyetlen intézményben kezdődött el az új tanterv szerint a francia oktatása az V. osztályban, a békési reálgimnáziumban.[14]

Mivel a középiskolák átalakítása és a tanári állami fizetéskiegészítés revíziója (azaz csökkentése) egyidőben zajlott, a VKM végül a típusok terén engedményt tett. A debreceni mellett a hódmezővásárhelyi is gimnázium maradhatott. Az egyházkerület ezzel sem volt elégedett, szerette volna a másik két iskola gimnáziumi jellegét is megőrizni. A VKM a kérelmet először elutasította, majd a böszörményi esetében 1925 októberében engedett. A mezőtúrinak azonban reálgimnáziummá kellett válnia, mert a VKM azt akarta, hogy az internátussal rendelkező tiszántúli református középiskolák közt legyen reálgimnázium is. A mezőtúri fenntartó ebbe nem nyugodott bele.[15] A mezőtúriak eltökéltségnek meg is lett az eredménye: 1926 őszétől hivatalosan is gimnáziumuk lehetett.[16] (Az 1926-ban alapított szeghalmi középiskola reálgimnáziumként működött.[17])

A szülők számára viszont a reálgimnázium hamar kedveltté vált. A debreceni gimnázium fenntartója már 1927-ben arra panaszkodott, hogy visszaesett a jelentkezők száma, s ha nem akarnak elveszteni diákokat, a felső tagozatot bifurkációssá kellene tenni. Azonban a kerület a két típus párhuzamosságához nem járult hozzá.[18] A VKM sem adott helyt ez irányú kérésnek, csak tiszta profilú iskolákat engedélyezett, csupán Sárospatakon tett kivételt. A pápai gimnázium esetén is felmerült reálgimnáziumi tagozat alapítása. A párhuzamos osztályok reálgimnáziummá alapításához itt sem járult hozzá a minisztérium.[19] A vitát a görög nyelv fakultatívvá tétele zárta le 1931-ben.[20]

Az iskolák típusáról a Dunamelléki Egyházkerület is hosszas tárgyalásokat folytatott: végül az egyháznak sikerült keresztülvinnie akaratát. Nemcsak a teológiák székhelyén működő budapesti, hanem a nagykőrösi is gimnázium maradhatott.[21] A Tiszáninneni Egyházkerületben a sárospataki

[12] TTREK jkv. 1924: Rendkívüli intézőbizottsági ülés (1924. jún. 30.), 1925, 141. p. 54–55.; 346. p. 178.; TTREK jkv. 1924: Rendkívüli intézőbizottsági ülés (1924. máj. 30.), 1925, 105. p. 40.; TTREK jkv. 1925/1. 147. p. 106., 334. p. 96–97.; TTREK jkv. 1926/1. 125. p. 76–77.

[13] TTREK jkv. 1925/2. 319. p. 64–65.

[14] TTREK jkv. 1925/1. 329. p. 84.

[15] TTREK jkv. 1924/2. 327. p. 172–173.; 346. p. 178.; TTREK jkv. 1925/1., 146. p. 106.; TTREK jkv. 1925/2. 334. p. 96–97.

[16] TTREK jkv. 1926/1. 125. p. 76.

[17] TTREK jkv. 1925/2. 335. p. 97.

[18] TTREK jkv. 1927/1. 169. p. 108–111.

[19] DTREK jkv. 1924. okt. 193. p. 47.; DTREK jkv. 1925. szept. 106. p. 39.; DTREK intézőbizottsági ülés jkv. 1925. ápr. 29. 44. p. 116.

[20] TTREK jkv. 1927/1. 169. p. 109.; TTREK jkv. 1928/1. 233. p. 118–119., 418. p. 69.; TTREK jkv. 1931. 50. p. 30–31., 196. p. 127–128.

[21] DMREK jkv. 1924. 123. p. 137–138.; DMREK jkv. 1927. 186. p. 147., 150. (A budapesti csak elhúzódó tárgyalások eredményeként maradhatott gimnázium.)

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

főiskola középiskolája gimnáziumként működhetett angol reálgimnáziumi tagozattal,[22] tehát itt engedték a párhuzamosságot, míg a miskolci reálgimnáziummá alakult (Mészáros, 1988. 220.). A csurgói gimnázium is átalakult reálgimnáziummá.[23] A reáliskola típusa még ekkor sem volt népszerű az egyház számára, egyetlen intézmény fenntartója sem választotta a középiskola e verzióját.

A koedukáció és az 1924-es középiskolai törvény

Az 1924. évi középiskolai törvény elfogadásakor már kiépült Magyarországon a leány-középiskolák rendszere és az 1916-os állami szabályozás szerint működött. Noha a fiúk és a lányok együttes nevelésének a kérdése újra és újra felmerült, ez az igény az állam részéről nem talált kedvező fogadtatásra (Rébay, 2019. 34–37.). Az oktatásért felelős miniszterek egyöntetűen azt vallották, hogy a koedukáció pedagógiai szempontból, a lányok és a fiúk eltérő testi és szellemi fejlődése miatt nem ajánlott. A lányoknak ezért a természetükhöz igazított tantervek szerint működő iskolákban kell tanulniuk, például a felső leányiskolában vagy az érettségit is adó leánygimnáziumban. Míg azonban ezekből nincs elég, a lányok bizonyos feltételek mellett – mint a megfelelő tanulmányi eredmény – tanulhattak fiú-középiskolákban, de nem rendes (nyilvános) tanulóként, hanem csak magántanulóként. Az iskolába való bejárást az állami iskolákban megengedték, ennek azonban szigorú feltételei voltak.

A fiú-középiskolák 1924-es szabályozása ismét felszínre hozta a koedukáció kérdését. A vallás- és közoktatásügyi miniszter, Klebelsberg Kuno a szeparáció híve volt. Ezért külön törvényben szabályozta a fiú- és a leányközépiskolákat. Fenntartotta a szervezeti elkülönítést, amely tartalmi különbséget is jelentett.

Az 1924-es középiskolai törvény következetesen „tanuló”-ról beszél, s nem rögzíti annak nemét. Lányok fiúiskolai tanulmányairól nem ejt szót. A 18.§ teszi nyilvánvalóvá, hogy a lányok számára fennálló középiskolák fennmaradnak, nincs szó azok beolvasztásáról. Kimondja ugyanis, hogy *„…külön rendelkezésekkel szabályozandó a leányközépiskolák szervezete és tanulmányi rendje, melyekre ez a törvény nem vonatkozik.”*[24] Az ígért törvény végül 1926-ban született meg, amely a fiúk háromosztatú rendszeréhez hasonlót hozott létre a lányok számára. Az őket fogadó három intézmény a leánygimnázium, a leánylíceum és a leánykollégium lett. Ezek közül azonban csupán az első működött már korábban – 1896 óta.

A törvényjavaslat vitáján a koedukáció kérdése nem merült fel. Viszont Alföldy Béla (Egységes Párt) szóba hozta a leány- és a fiú-középiskolák tantervi közeledését, amely véleménye szerint a lányok túlterheléséhez vezetett, idegrendszerükre és fizikumukra is káros hatással van. Ezért a tanterv könnyítését és a testnevelés oktatásának intenzívebbé tételét indítványozta.[25] Klebelsberg válaszában *„az egész nőnevelésre kiterjedő egységes törvényjavaslat”*-ot ígért.[26]

Klebelsberg az Országos Nőnevelési Kongresszuson is az együttneveléssel szemben foglalt állást 1925-ben. S az 1926. évi leány-középiskolai törvényjavaslat eredetileg még tartalmazott olyan passzust, mely szerint leány nem iratkozhat be semmilyen minőségben – azaz se magán-, se nyilvános tanulóként – fiúiskolába. A bizottsági tárgyalások során azonban ez a szigorítás kikerült

[22] Az angol reálgimnáziumi tagozat saját helyi tanterv alapján működött: nyolc osztályban heti 4–5 órában tanultak itt angolt, s angol nyelv és irodalomból is tettek érettségi vizsgát, amelyet több brit felsőoktatási intézmény elfogadott (Szabó, 1939. 23–24., Kézi, 2004. 133–134).

[23] DTREK jkv. 1925. p. 20–21. 115. p. 41.

[24] *1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról* 18.§.

[25] *Az 1922. évi junius hó 16-ra hirdetett nemzetgyűlés naplója,* XXII. Budapest, Athenaeum, 1924. 161–162.

[26] *Az 1922. évi junius hó 16-ra hirdetett nemzetgyűlés naplója,* XXII. Budapest, Athenaeum, 1924. 217.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

a szövegből. A nemzetgyűlési tárgyaláson Kéthly Anna szociáldemokrata politikus üdvözölte a változást, sőt a koedukáció bevezetése mellett érvelt. Szerinte ugyanazt a képzettséget kell mindkét nemnek megszereznie, ezért felesleges az elkülönítés. Petrovácz Gyula (Keresztény Gazdasági és Szociális Párt) viszont a férfi és a női lélek különbözőségére hivatkozva az elkülönülés fenntartását támogatta. A törvény végül elfogadásra került, így fennmaradt a nemek szerint eltérő középiskolai rendszer (Rébay, 2019. 37–38.).

A két nem törvényekben lefektetett intézményi elszeparálása azonban nem jelentette azt, hogy ne lettek volna lányok fiú-középiskolákban. Ahogy 1924 előtt, úgy az új törvényt követően is megvolt ennek a gyakorlata. A lányokat többnyire magántanulónak vették fel. A feltételek iskolafenntartó főhatóságok szerint eltértek. Az állami intézményekben csak magántanulók lehettek, a nyilvános státusz odaítélését tehát megtiltották számukra. A beiratkozás feltétele az volt, hogy az adott településen ne működjön leánygimnázium. Ha volt polgári leányiskola, akkor csak a felsőbb fiú-középiskolai osztályokba kérhették felvételüket. Egyes órákra (természetrajz, fizika, kémia) bejárhattak magántanulói voltuk ellenére, de ehhez tankerületi királyi főigazgatói engedély kellett (Rébay, 2012. 381.).

A koedukáció református gyakorlata a középiskolai törvényt követően

A református szabályozás az államinál megengedőbb volt. A református egyház központi szervezete, az Egyetemes Konvent által 1927-ben elfogadott új középiskolai rendtartása továbbra is megengedte a lányoknak, hogy fiú-középiskolákban nyilvános tanulmányokat folytassanak. A többi felekezet ehhez nem járult hozzá. 1928/29-ben már 103 lány volt rendes tanuló református fiúiskolában *(lásd 1. táblázat)*. Arányuk a rendes tanulók között egyre nőtt, 1934/35-ben országos arányuk megközelítette az 5%-ot. Egyes iskolákban kiemelkedően sokan voltak: 1929/30-ban a legtöbben Nagykőrösön (23) és Kunszentmiklóson (20) tanultak.[27] Magas volt a számuk Szeghalmon is (1930/31-ben 22 fő, 1931/32-ben 32 fő),[28] valamint több tiszántúli iskolában.[29] Az 1930-as évek közepén egyes fiúgimnáziumokban (Gyönkön, Nagykőrösön, Kunszentmiklóson) a beiratkozott nyilvános tanulóknak már kb. 20%-a volt leány.[30] Előbbi nem meglepetés. A csak alsó tagozattal rendelkező gyönki gimnázium hosszú évek óta a túlélésért harcolt, minden tanulóra szüksége volt, érthető, hogy beengedte a lányokat a falai közé.[31] Még fontosabb volt, hogy lehetővé akarták tenni a református leányok felekezetüknek megfelelő szellemiségű nevelését. Ezt Bujdosó Ernő, a szeghalmi református gimnázium tanára így fogalmazta meg:

> *„Egészséges, erős, öntudatos református társadalmat csak igazi, mély vallásossággal átitatott és református szellemben nevelt anyáktól várhatunk. Ilyen anyákat pedig csak református intézetekben tudunk nevelni."* (Bujdosó, 1934. 205.)

Az 1930-as években már csak azokban a református gimnáziumokban (Budapesten, Debrecenben, Kecskeméten, Miskolcon) nem volt leánytanuló, amelyek székhelyén református leánygimnázium

[27] EK jkv. 1931. 216. p. 190.
[28] EK jkv. 1932. 139. p. 147.; EK jkv. 1933. 104. p. 121.
[29] 1932/33-ban Hajdúnánáson 37, Kunszentmiklóson 31, Hadúböszörményben 27, Nagykőrösön 51, 1934/35-ben Nagykőrösön 60, Kunszentmiklóson 53, Szeghalmon 43, Hajdúnánáson 53, Gyönkön 30, Pápán 29, Hajdúszoboszlón 28, Kisújszálláson 22 rendes leánytanuló volt. (EK jkv. 1934. 176. p. 161.; EK jkv. 1936. 225. p. 200.)
[30] EK jkv. 1937. 172. p. 173.
[31] Uo. 189. p. 238.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

is működött, ezt ugyanis a református rendtartás kizárta.[32] Sőt, még azokon a településeken is voltak az alsó osztályokban nyilvános leánytanulók, ahol volt más fenntartású leány-középiskola.[33]

Tanév	Nyilvános leánytanulók		Magán leánytanulók	
	száma	aránya	száma	arány
1924/25.	n. a.	n. a.	226	38,6%
1925/26.	n. a.	n. a.	210	41,5%
1926/27.	n. a.	n. a.	193	46,4%
1927/28.	n. a.	n. a.	203	45,9%
1928/30.	103*	1,7%	195	49,9%
1930/31.	98*	1,6%	200	50,3%
1931/32.	126*	1,9%	224	51,7%
1932/33.	209*	3,1%	211	51,6%
1933/34.	248*	3,7%	217	53,6%
1934/35.	327*	4,7%	192	45,0%

* felvett tanuló.

1. táblázat: A tanév végén vizsgálatot tett leánytanulók száma és aránya a református fiú-középiskolákban az 1924. évi középiskolai törvényt követően (1924/25–1934/35)[34]

A középiskolai törvény elfogadásakor, az 1920-as évek közepén a leány-magántanulók aránya az összes magántanuló közt már megközelítette a 40%-ot. Bár ekkor a leánytanulók többsége még magántanuló volt, ez 1933/34-re megfordult: a rendes tanulók száma magasabb lett, annak ellenére, hogy az összes magántanulónak ekkor már több, mint 50%-a volt leány. Különösen Hódmezővásárhelyt, Hajdúnánáson és az államsegély nélkül működő Szeghalmon volt magas a számuk. A Dunamelléken Gyönkön, a Tisza jobb partján Sárospatakon, a Dunántúlon Csurgón tanultak leginkább lányok.

Az 1920-as évek második felében több fenntartó (hajdúnánási, kunszentmiklósi, mezőtúri, sárospataki, szeghalmi fiú-középiskola) már „testgyakorlás" órát is biztosított a lányok számára.[35] A bejáró magántanulókat egyes intézmények rendes (nyilvános), mások magántanulóként kezelték. Utóbbi iskolák annak ellenére, hogy évközben is értékeltek, a tanév végén előírták a magánvizsga letételét.[36] A Tiszántúli Egyházkerület középiskolai felügyelője ezért 1931-ben egységes eljárást sürgetett: a bejáró leánytanulókat feleltessék, írjanak írásbeli dolgozatokat, előrehaladásukról tájékoztassák a szülőket, azaz ugyanúgy kezeljék őket, mint a rendes tanulókat.[37]

Hajdúnánás egyetlen magasabb fokú iskolája a református (reál)gimnázium volt, ezért ide igen korán és egyre nagyobb számban vettek fel lányokat, hiszen az államsegély megvonását követően (1933) az iskolának anyagi okokból a korábbiaknál is nagyobb szüksége lett rájuk. 1934-ben a bejáró nyilvános vagy magántanulók számára három helyiségből álló leányotthont alakított ki külön bejárattal, kertrésszel. A tanulószobában minden lánynak saját helye volt. Felügyelőnő vigyázott rájuk, s a fiúk tornaórája alatt kézimunka foglalkozást tartott nekik. A lányok testnevelés órája délután volt. Idegen nyelvi (német, francia) társalgási órákon, zongoraórán, valamint szabás–varrás oktatáson is részt vehettek. Tagjai lehettek az önképzőkörnek, az tehát közös volt. Működött viszont külön leány-cserkészcsapat. A tanítási órákra a lányok a melléklépcsőn, tanárok

[32] EK jkv. 1937. 172. p. 173.
[33] EK jkv. 1936. 225. p. 200.
[34] EK jkv. 1925. 103. p. 95.; EK jkv. 1926. 127. p. 120.; EK jkv. 1927. 100. p. 103.; EK jkv. 1928. 162. p. 154.; EK jkv. 1929. 131. p. 144.; EK jkv. 1930. 159. p. 150–151.; EK jkv. 1931. 216. p. 190–191.; EK jkv. 1932. 139. p. 146–147.; EK jkv. 1933. 104. p. 121.; EK jkv. 1934. 176. p. 161–162.; EK jkv. 1935. 132. p. 158–159.; EK jkv. 1936. 225. p. 200.
[35] EK jkv. 1930. 159. p. 169.
[36] EK jkv. 1931. 216. p. 191.
[37] TTREK jkv. 1931. 216. p. 172.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

kíséretében jutottak el. Öltözködésüket (hétköznapi és ünnepi viseletüket) egységesítették. A lányok és a fiúk nevelésében az iskola igyekezett különbséget tenni. Előbbieket szelídségre, egyszerűségre, takarékosságra, fokozottabb vallásosságra, az egyházhoz ragaszkodásra nevelte, s fel akarta készíteni őket a sajátos női szerepekre, mint az anyaság és a háztartás vezetése (Péteri, 2008. 121–144., 177–179., 196.). A kiskunhalasi fiú-középiskolában külön Soli Deo Gloria kollégium jött létre a bejáró leánytanulók számára, s az önképzőkörben is kaptak szereplési lehetőséget (Gszelmann, 2006. 123., 131.).

A trianoni Magyarországon eleinte három (Debrecen, 1913; Miskolc, 1916; Budapest, 1920), majd négy (Kecskemét), végül öt (Hódmezővásárhely) református leány-középiskola működött. A református egyház így behozta a felekezetek közötti lemaradását. Kecskeméten 1924/25-től középiskolai előkészítő tanfolyamot működtettek lányok számára. Ez 1927/28-ban önállósodott és leánylíceummá alakult.[38] Államsegélyt azonban nem kapott – ahogy egyetlen újonnan alakult református középiskola sem a korban.[39] 1930/31-ben a hódmezővásárhelyi református egyházközség nyitott leánylíceumot.[40] Láthattuk, ugyanitt a fiúiskolában állandóan magas volt a leány-magántanulók száma. Valószínűleg összefügg az új alapításokkal, hogy a Konvent 1931-ben arra bíztatta a fiú-középiskolák igazgatóit, hogy a jelentkező lányokat irányítsák át a lány-középiskolákba.[41]

A leányok nyilvános tanulmányait illetően megosztott volt a társadalom, s – ahogy a békési reálgimnázium esete mutatja – még egy intézményen belül is kialakultak viták. Itt 1933-ban püspöki hozzájárulással elégséges tanulmányi eredményű lányokat is felvettek nyilvános tanulónak. A tanári kar ezért panaszt tett a kezdeményező igazgatótanácsi elnök ellen: ha megkérdezi – vetette a szemére, elégséges tanulók felvételét nem javasolta volna. A Konvent megerősítette a püspöki rendelkezést, viszont általánosságban nem járult hozzá az elégséges tanulók felvételéhez.[42] Több olyan iskola lehetett, amely a határozatot nem vette figyelembe. A kunszentmiklósi gimnáziumba például elégséges tanulmányi eredménnyel is felvettek lányokat nyilvános tanulónak. Erre az iskola – az anyagi helyzetére tekintettel és a többi kerület hasonló eljárása miatt – a püspöktől kapott engedélyt.[43]

Egyetlen intézmény, a pápai gimnázium esetében találkoztunk a lánytanulói létszám korlátozásának szándékával. 1933-ban a tantestület javaslatára a dunántúli kerületi közgyűlés úgy döntött, hogy nyilvános tanulónak csak a helyben vagy a helyben közeli rokonnál lakó lányokat vesz fel. 1935-ben a közgyűlés kimondta a pápai polgári leányiskola leánygimnáziummá történő átszervezésének szükségességét. A polgári elnéptelenedése mellett a fő indok a fiúgimnázium leánytanulóktól való mentesítése volt.[44] A lányok részéről az érettségi iránt megnyilvánuló növekvő érdeklődés kielégítésére tehát utolsóként ez a kerület is elhatározta leánygimnázium megszervezését, amire azonban végül nem került sor.

[38] EK jkv. 1929. 134. p. 163. 1935-ben leánygimnáziumot akart nyitni a mátyásföldi fiókegyház is. Az engedélyt azonban – a református tanulók várhatóan alacsony száma és a rendezetlen anyagi helyzet miatt – az Egyetemes Konventtől nem kapta meg. (EK jkv. 1935. 198. p. 271–272.; EK jkv. 1936. 132. p. 239.)

[39] EK jkv. 1931. 234. p. 217.

[40] EK jkv. 1931. 326. p. 319–320.

[41] EK jkv. 1931. 329. p. 321.

[42] EK jkv. 1934. 191. p. 196–197.

[43] EK jkv. 1937. 188. p. 237.

[44] DTREK jkv. 1935. 23. p. 23. Melléklet, 22., 26.; DTREK jkv. 1933. 18. p. 9–10.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

Összegzés

Autonómiájára hivatkozva a református egyház mind az intézményhálózat racionalizálása, mind a középiskolai típusok megválasztása, mind a koedukáció kérdésében sikeresen keresztül vitte akaratát a kormányzattal szemben. Nem került sor református középiskola bezárására, s a VKM szándékával ellentétben több református fiú-középiskola reálgimnázium helyett gimnázium maradhatott. A VKM tehát végül – kénytelen-kelletlen, utalhatunk vissza Klebelsberg nemzetgyűlési felszólalására – a felekezeti érdekekre tekintettel volt. Érdekes, hogy volt, ahol az egyháznak sikerült elérnie a gimnáziumi és reálgimnáziumi párhuzamos osztály engedélyezését (Sárospatak, az angol nyelvű oktatásra hivatkozva), volt, ahol nem (Debrecen és Pápa). A leányok státusza pedig az állami szabályozástól eltérően nyilvános tanuló is lehetett azokban a református fiú-középiskolákban, amelyek székhelyen nem volt református leány-középiskola.

Források

Jegyzőkönyvek

DMREK jkv. 1922.
A Dunamelléki Református Egyházkerület 1922. évi október hó 21-én és következő napjain Budapesten tartott őszi rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Részvénytárs., Budapest, 1922.
DMREK jkv. 1923.
A Dunamelléki Református Egyházkerület 1923. évi november hó 17-én és következő napjain Budapesten tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Részvénytárs., Budapest, 1923.
DMREK jkv. 1924.
A Dunamelléki Református Egyházkerület 1924. évi november hó 15-én és következő napjain Budapesten tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Részv.-Társ., Budapest, 1924.
DMREK jkv. 1925.
A Dunamelléki Református Egyházkerület 1925. évi október hó 10-én és következő napjain Budapesten tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság, Budapest, 1925.
DMREK jkv. 1926.
A Dunamelléki Református Egyházkerület 1926. évi október hó 16-án és következő napjain Budapesten tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Részvénytárs., Budapest, 1926.
DMREK jkv. 1927. máj.
A Dunamelléki Református Egyházkerület 1927. évi május hó 20-án Budapesten tartott rendkivüli közgyűlésének jegyzőkönyve., Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Rész.-Társ., Budapest 1927.
DMREK jkv. 1927. okt.
A Dunamelléki Református Egyházkerület 1927. évi október hó 21-én és következő napjain Budapesten tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság, Budapest, 1927.
DMREK jkv. 1928.
A Dunamelléki Református Egyházkerület 1928. évi november hó 10-én és következő napjain Budapesten tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság, Budapest, 1928.
DTREK jkv. 1925.
A Dunántúli Református Egyházkerület 1925. szeptember hó 20-21-én Pápa városában tartott rendes közgyülésének jegyzőkönyve. Kiadta: Czeglédy Sándor. Pápa, 1925. [Benne az 1926. máj. 19-i intézőbizottsági ülés jegyzőkönyve.]
DTREK jkv. 1933.
A Dunántúli Református Egyházkerület 1933. évi szeptember hó 24–25. napjain Veszprém városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Kiadta: Vargha Kálmán. Pápa, 1933. [Benne az 1933. április 20-i intézőbizottsági ülés jegyzőkönyve.]
DTREK jkv. 1935. szept.
A Dunántúli Református Egyházkerület 1935. évi szeptember hó 22–23. napjain Pápa városában tartott rendes közgyülésének jegyzőkönyve. Kiadta: Győry Elemér. Pápa, 1934.
EK jkv. 1926.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1926. évi május 26-28. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1926.

EK jkv. 1927.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1927. évi május hó 4-6. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1927.

EK jkv. 1928.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1928. évi április 17-19. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1928.

EK jkv. 1929.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1929. évi április 9-11. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1929.

EK jkv. 1930.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1930. évi április 10-12. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1930.

EK jkv. 1931.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1931. évi április hó 15-17. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1931.

EK jkv. 1932.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1932. évi április hó 27-29. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1932.

EK jkv. 1933.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1933. évi május hó 3-5. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1933.

EK jkv. 1934.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1934. évi április hó 17-18. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1934.

EK jkv. 1935.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1935. évi május hó 1-2. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1935.

EK jkv. 1936.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1936. évi május hó 6-7. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1936.

EK jkv. 1937.
A Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Budapesten, 1937. évi május hó 3-4. napjain tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1937.

TTREK jkv. 1924
Tiszántúli Református Egyházkerület 1924. évi jegyzőkönyvei. Kiadta Révész Imre. Debrecen, 1925.

TTREK jkv. 1925/1.
A Tiszántúli Református Egyházkerület 1925. évi március és május havi jegyzőkönyvei. Kiadta Révész Imre. Debrecen, 1925.

TTREK jkv. 1925/2.
A Tiszántúli Református Egyházkerület jegyzőkönyvei az 1925. év második feléről. Kiadta Révész Imre. Debrecen, 1925.

TTREK jkv. 1926/1.
A Tiszántúli Református Egyházkerület jegyzőkönyvei az 1926. évről, I. 1926. tavaszi közgyűlési és bírósági jegyzőkönyvek. Kiadta Révész Imre. Debrecen, 1926.

TTREK jkv. 1926/2.
A Tiszántúli Református Egyházkerület jegyzőkönyvei az 1926. évről, II. 1926. őszi közgyűlési és bírósági jegyzőkönyvek. Kiadta Révész Imre. Debrecen, 1927.

TTREK jkv. 1927/1.
A Tiszántúli Református Egyházkerület jegyzőkönyvei az 1927. évről, I. Tavaszi közgyűlési és bírósági jegyzőkönyvek. Kiadta Révész Imre. Debrecen, 1927.

TTREK jkv. 1927/2.
A Tiszántúli Református Egyházkerület jegyzőkönyvei az 1927. évről, II. Őszi közgyűlési és bírósági jegyzőkönyvek. Kiadta Révész Imre. Debrecen, 1928.

TTREK jkv. 1928/1.
A Tiszántúli Református Egyházkerület 1928. évi jegyzőkönyvei, I. Tavaszi közgyűlési és bírósági jegyzőkönyvek. Kiadta Révész Imre. Debrecen, 1928.

TTREK jkv. 1928/2.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

A Tiszántúli Református Egyházkerület 1928. évi jegyzőkönyvei, II. Őszi közgyűlési és bírósági jegyzőkönyvek. Kiadta Révész Imre. Debrecen, 1929.
TTREK jkv. 1929/1.
A Tiszántúli Református Egyházkerület 1929. évi jegyzőkönyvei, I. Tavaszi közgyűlési és bírósági jegyzőkönyvek. Kiadta Makláry Károly. Debrecen, 1929.
TTREK jkv. 1929/2.
A Tiszántúli Ref. Egyházkerület 1929. évi jegyzőkönyvei, II. Őszi közgyűlési és bírósági jegyzőkönyvek. Kiadta Makláry Károly. Debrecen, 1930.
TTREK jkv. 1931.
A Tiszántúli Református Egyházkerület 1931. évi jegyzőkönyve. Közgyűlési és bírósági jegyzőkönyvek. Kiadta Makláry Károly. Debrecen, 1931.

Egyéb elsődleges források•

1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról. URL: https://tinyurl.com/25cknxdx
Az 1922. évi junius hó 16-ra hirdetett nemzetgyűlés naplója, XXII. Athenaeum, Budapest, 1924. URL: https://tinyurl.com/4eb3f4x7
Bujdosó Ernő (1934): Leányinternátus fiúközépiskola mellett. *Protestáns Tanügyi Szemle* 8(5) 204–208.
Szabó Gyula (1939): A gimnázium angol ágazata és angol internátusa. In Mátyás Ernő (szerk.): *A sárospataki református főiskola*. Sárospataki Református Főiskola, Sárospatak, 23–24. URL: https://tinyurl.com/3ndcyuxn

Felhasznált irodalom

Gszelmann Ádám (2004). *A Szilády Áron Református Gimnázium története*. Református Kollégium – Thorma János Múzeum, Kiskunhalas. URL: https://tinyurl.com/5n86wumj
Kéri Katalin (2018). *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással*. Kronosz, Pécs. URL: https://tinyurl.com/2jae388p
Kézi Erzsébet (2004). *Egy megvalósult klebelsbergi koncepció. (A sárospataki Angol Internátus.)* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
Mann Miklós (1997). *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. OPKM, Budapest.
Mészáros István (1988). *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948. Általánosan képző középiskolák*. Akadémiai Kiadó, Budapest. URL: https://tinyurl.com/4v5k83nf
Mészáros István (1991). *Magyar iskolatípusok, 996–1990*. OPKM, Budapest.
Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és az állam az oktatáspolitika erőterében a 19. és a 20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest. URL: https://tinyurl.com/2wrps387
Péteri Lajosné (2008): A hajdúnánási Református Gimnázium története 1656–1948-ig. In: Péteri Lajosné (főszerk.): *Emlékkönyv a hajdúnánási középiskola 350 éves évfordulójára. 1656–2006*. Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium és Szakközépiskola, Hajdúnánás, 8–161.
Rébay Magdolna (2019): Középiskolai koedukáció – pró és kontra (1891–1944). In: Ács Marianna – Czeferner Dóra – Pusztafalvi Henriette – Takács Zsuzsanna Mária (szerk.): *„Asszonyoknak igen sokat kell tudni…" Új kutatások a nőnevelés történetéről*. Kronosz Könyvkiadó, Pécs, 31–49. URL: https://tinyurl.com/y8ueptce
Rébay Magdolna (2012): Kényszerű együttlét? A koedukáció gyakorlata a református fiú-középiskolákban (1895–1944). In: ifj. Bertényi Iván – Géra Eleonóra – Richly Gábor (szerk.): *„Taníts minket úgy számlálni napjainkat…" Tanulmányok a 70 éves Kósa László tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 377–402. URL: https://tinyurl.com/4ykhvavc

• *A tanulmányban előforduló webes hivatkozások utolsó ellenőrzési dátuma: 2024. december 30.*

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.5

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI SZEMLE

AZ MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

JOURNAL OF THE SUB-COMMISSION FOR HISTORY OF EDUCATION AT THE SCIENTIFIC COMMITTEE ON PEDAGOGY OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES

SOPRONI EGYETEM KIADÓ

A klebelsbergi középiskolai reform reprezentációja a korabeli tudományos diskurzusban: A Magyar Paedagogia példája (1921–1934)

SZABÓ Zoltán András

Adjunktus | Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

ORCID 0000-0003-3762-2308 |MTMT: 10030916
szabo.zoltan.andras@ppk.elte.hu

KEYWORDS

- Klebelsberg Kuno
- 1924. évi középiskolai reform
- deduktív és hibrid tartalomelemzés

ABSTRACT

The representation of the Klebelsbergian secondary school reform in contemporary scientific discourse: The example of Magyar Paedagogia (1921–1934) | The aim of the present study is to examine how the 1924 secondary school law was represented in the Hungarian educational discourse between 1921 and 1934. The study investigates three aspects: the intensity of references to secondary schools, the proportional relationships among different types of institutions, and the content aspects of the references. The primary source of the research was the journal Magyar Paedagogia, which was analysed using a combination of deductive and hybrid content analysis methods. The results of the investigation reveal an intense but fluctuating level of references, with thematic variations, highlighting the year of the act, humanistic gymnasiums, and the topic of imperative for reform.

KULCSSZAVAK

- Kuno Klebelsberg
- secondary school reform in 1924
- deductive and hybrid content analysis methods

ABSZTRAKT

Jelen kutatás célja annak vizsgálata, hogy az 1924. évi középiskolai törvény miképpen reprezentálódott az 1921 és az 1934 közötti magyarországi neveléstudományi diskurzusban. A tanulmány három aspektust, a középiskola témájának hivatkozási intenzitását, az egyes iskolatípusok egymáshoz való arányait, valamint a hivatkozások tartalmi aspektusait vizsgálja. A kutatás primer forrásbázisát a Magyar Paedagogia című folyóirat adta, melyet deduktív és hibrid tartalomelemzési eljárások kombinációjával dolgoztam fel. A vizsgálat eredményei intenzív, de hullámzó, tematikai szempontból is változó hivatkozottságot mutatnak, melyben kiemelt szerep jut a jogszabály évének, a humán gimnáziumnak és a reformkényszer témájának.

Bevezetés

A trianoni békeszerződés – a területi módosulásokkal összefüggésben – jelentős hatással bírt a magyarországi oktatási intézményrendszerre is, amely a középiskolai hálózat vonatkozásában kb. 50%-os veszteséget jelentett (Fehér, 1996–2000. 460.). Bár ezen intézménytípusok ügye a korábbi évtizedekben is gyakorta feltűnő téma volt, a számbéli csökkenés, valamint társadalompolitikai funkcióik változása (vö. Dévényi, 2020) hozzájárulhatott ahhoz, hogy e kérdés továbbra is napirenden maradjon a két világháború közötti oktatáspolitikai és szaktudományos diskurzusokban.

Az 1924. évi középiskolai törvény a húszas évek egyik alapvető oktatásügyi jogszabályaként azonosítható, amely az egységesség és a differenciálás több évtizedes vitájában eredményezett ideiglenes nyugvópontot. A reform által az addigi – megengedőbb módon a 19. század közepétől, szűkebb értelemben az 1883. évi középiskolai törvény óta jelen lévő – kettős struktúra (a humán gimnázium és a reáliskola) egy újabb intézménytípussal, a reálgimnáziummal egészült ki, ezzel

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

háromosztatúvá (trifurkálóvá) téve a fiú-középiskolák rendszerét.[1] A kutatás célja az 1924. évi XI. törvénycikk révén megvalósuló középiskolai reform, valamint a hozzá kapcsolódó előkészítő munkálatok, jogszabályalkotási és végrehajtási folyamatok tudományos diskurzusban való jelenlétének vizsgálata.

A kutatás középpontjában álló, Klebelsberg Kuno nevével fémjelzett középiskolai reform nyitópontjaként több esemény is megjelölhető. Leginkább bevettnek az 1921-es év mondható, amikor Vass József vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelete[2] által először mutatkozott meg jogszabályi szinten a trifurkáló fiúközépiskola-rendszer igénye. Kétségtelen azonban, hogy ez a kezdeményezés a végül megvalósult törvényhez képest még merőben más koncepciót tartalmazott.[3] Záróponként pedig az 1934-es esztendő nevezhető meg, amikor Hóman Bálint révén egy újabb – immáron az egységes középiskolát bevezető – jogszabály született (1934. évi XI. tc.).

A kutatási előzményeket jelen tanulmány két irányból kívánja felvázolni: az egyik a középiskolák 1924-es reformjához kapcsolódó tételek köre, a második pedig a tudományos kommunikáció jellemzői, kiemelt tekintettel a két világháború közötti magyar neveléstudományi diskurzusra. Bár az oktatásügy jogi szabályozásának vizsgálata nagy érdeklődésnek örvend külföldi és magyarországi viszonylatban is (beleértve a középiskolák kérdését is), mégis kevés azon – nem kortárs – tanulmányok száma, amelyek kifejezetten a háromosztatú fiú-középiskolai rendszert bevezető reformra fókuszálnak. A rendelkezésre álló szakirodalmi háttér egyik lehetséges bővítési módja azon írások számbavétele, ahol az időszak középiskola-politikája átfogóan kerül vizsgálatra (például Jóború, 1963; Nagy P. T., 2000a; Simon, 1984; Szabolcs, 1984 művei)[4] – ezekben az 1924., illetve az 1934. évi középiskolai törvények kapnak leginkább hangsúlyt. Az 1924. évi középiskolai törvényre összpontosító írások esetében elmondható, hogy mind a döntéshozatali mechanizmushoz kapcsolódó vizsgálatok, mind a tartalmi aspektusok meghatározóak (Kudlacsek, 2010; Nagy P. T., 2000b; Simon, 1959; Szabó A., 2000; Szabó, Z. A., 2013, 2015a, 2015b). E tanulmánycsoport megállapításaiból markánsan kirajzolódnak a kezdeményezés motivációi, a parlamenti vita során felbukkanó feszültségpontok, illetve a már megszületett törvény tartalmi vonatkozásairól, megítéléséről is szót ejtenek.

Az első világháború utáni időszak nemcsak a fentebb vázolt oktatáspolitika, de a tudományos munka területén is számos változást hozott. Ezzel összefüggésben a neveléstudományi kutatások tartalmi profilja, megközelítésmódja is átalakuláson ment keresztül; mindez az antik kultúrával való foglalkozás erősödését, illetve a nemzeti vetületek hangsúlyosabbá válását is magával hozta (Németh, 2004. 47.). E tartalmi változás mennyiségi és minőségi fejlődéssel kapcsolódott össze a két világháború közötti írott neveléstudományi kommunikáció területén (Németh és Biró, 2016. 32–33.). Ebben – a monografikus munkák mellett – meghatározó szerepet játszottak a tudományos folyóiratok, ezen belül egyik kiemelt periodikaként a Magyar Paedagogia, amelynek történetéhez, tartalmi és tudománymetriai aspektusaihoz kapcsolódóan már több tanulmány látott napvilágot (Mészáros, 1992; Nagy Gy., 2019; Nagy Gy. és Molnár, 2017, 2018; Szabó Z. A., 2022). Ezek alapján élesen kibontakoznak a folyóirat tartalmi jellegének, szerkesztési koncepciójának változásai, amelyek összhangban a fentebb jelzett, a húszas években jelentkező általános neveléstudományi profilváltással, a folyóiratra szűkítve is kimutathatóak az időszakban (Mészáros, 1992).

---

1 A kifejezés ebben az értelmében az elmúlt évtizedetekben is megfigyelhető volt a neveléstudományi kommunikációban – például Garai (2014), Kelemen (1994) és Szabó Z. A. (2017) munkáiban – de ettől eltérő definíciós lehetőségek is megjelentek korábban (Bokor, 1874; Kornis, 1927).

2 A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1921. évi 166,433/V. sz. rendelete a középiskolai reformról.

3 Ez a jogszabály még kísérleti jelleggel vezette volna be a reálgimnáziumot, az csak később vált általános iskolatípussá.

4 Az ennél tágabb kontextusban vizsgálódó munkákra (közoktatásügy, oktatási rendszer egésze, nemzetközi aspektusok) vonatkozóan lásd Szabó Z. A. (2017) disszertációjának szakirodalmi és historiográfiai áttekintését.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

Fontos hangsúlyozni, hogy a két szféra, azaz az oktatáspolitika és a neveléstudomány, bizonyos mértékű átfedést mutatott egymással; mindez a középiskolai reform kapcsán is tetten érhető. A törvényjavaslat vitája során (amellett, hogy Klebelsberg Kunó gyakran Kornis Gyula gondolatait, szófordulatait alkalmazta)[5] a miniszter expozéjában Finászy Ernő, Kornis Gyula és Pauler Gyula hármasát nevesítette (NN, 1922-261. 11.). E személyek közül Kornis neve emelhető ki, aki tudományos aktivitása mellett az oktatáspolitika meghatározó szereplője is volt (bővebben lásd Mészáros, 2012). Finászy és Kornis a szerkesztésben való közreműködés, valamint a szerzőség révén a jelen vizsgálatban feldolgozott folyóirathoz (a Magyar Paedagogiához) is erőteljesen kapcsolódott, míg Pauler elsősorban könyvismertetések, illetve halálával összefüggő híradások és nekrológok révén került be a vizsgált időszakba (publikációs aktivitását a Magyar Paedagogiában korábban, 1902 és 1911 között valósította meg).[6]

A fentebb bemutatott művek alapján feltételezhető, hogy a középiskolai reform kérdése a korszak oktatáspolitikájának és neveléstudományi kommunikációjának összefonódása miatt a korabeli tudományos diskurzusban is megjelent. Azonban a kortárs tanulmányokhoz kapcsolódó szisztematikus tartalomelemzést idáig nem sikerült fellelnem. Így jelen vizsgálat három kutatási kérdésre kíván választ adni. Míg az első kettő a középiskolai reform témájának, illetve az egyes iskolatípusok hivatkozási intenzitásához kötődik, addig a harmadik az egyes említések tartalmi aspektusainak jellemzőit vizsgálja.

K1: Hogyan változott a középiskolák témájának hivatkozási intenzitása a vizsgált időszakban?
K2: Hogyan aránylanak egymáshoz az egyes középiskola-típusok említései?
K3: Milyen kontextusban jelenik meg a középiskola témája?

Módszerek

Primer források

A kutatás primer forrásbázisát a Magyar Paedagogia jelentette, amely a korszak meghatározó magyarországi akadémiai folyóiratának tekinthető (Géczi, 2007, 59.; Mészáros, 1992, 5–6.). A folyóirat digitalizált tartalma elérhető a Szegedi Tudományegyetem „Miscellanea” repozitóriumában, amely az optikai karakterfelismerés révén a teljes szövegű keresést is lehetővé teszi. Az itt fellelhető anyagból – a vizsgálat időkörének megfelelően – az 1921 és 1934 közötti évfolyamokat vontam be a vizsgálatba, melyek összterjedelme 2958 fizikai oldal. Kiegészítő forrásként kerültek alkalmazásra további dokumentumok (például parlamenti napló, egyéb folyóiratok).

Kutatási módszer

A vizsgálatban alkalmazott kutatási módszeregyüttes két fázisban került alkalmazásra. Első lépésként a középiskolai reformmal összefüggő szöveghelyek azonosítására került sor, deduktív logika használatával (Krippendorff, 1995, 2013). A detekció jelhordozó elemzés (Janis, 1965. 57.) segítségével, egy kisszótár révén történt meg, amit leíró statisztikai elemzés egészített ki. A jelhordozó elemzés révén megvizsgálható, hogy a folyóiratban hányszor jelennek meg a szótárban rögzített kifejezések. Az így azonosított szövegrészletek a második fázisban a hibrid logikát

5 Lásd például *Kornis* (1928) szófordulatait (*Neveléspolitikai…*, 1969, 119. o. és 123. o.).
6 Forrás: *SZTE Miscellanea Repozitórium*. URL: https://tinyurl.com/mr3cc8e2

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

alkalmazó grounded theory (Strauss és Corbin, 1998) révén kerültek mélyebb tartalmi elemzésre. Ez a kvalitatív vizsgálatokban bevett eljárás lehetővé teszi az elméletből származtatott (deduktív), illetve a szöveg feldolgozása során létrejövő (induktív) kódok együttes alkalmazását. Az így kialakított – hálózatos elrendezésű – mintázat a vizsgált jelenség mélyebb, részben adatvezérelt megközelítését adja.

Eszköz

A tartalomelemzés mindkét szakaszát az ATLAS.ti szoftver segítségével bonyolítottam le. Az elsődleges eszközként használt szótárt a korszak, illetve a reform intézményi tipológiájához kapcsolódó kifejezések alkották. Az alábbiakban jelölt formákat használtam, minden elválasztási lehetőséget (a nem szabályosokat is) figyelembe véve, az esetleges utótagok alkalmazását is megengedve. A redundanciák (adott szövegrészlet többszöri kódolása ugyanazzal a címkével) utólagosan megszüntetésre kerültek.

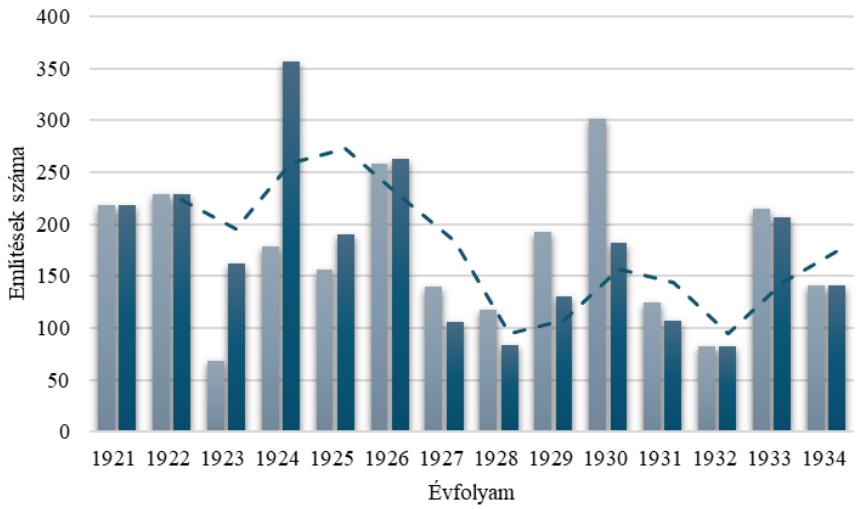
Tartalom/jelenség	Kifejezés	Megjegyzések
középiskola	középiskol*	
háromosztatúság (trifurkáció)	trifurká*	
	furká	A furká* kifejezés nem eredményezett találatot, így a helyettesítő karaktert (*-ot) a keresőkifejezés elején is alkalmaztam.
	háromosztat*	
	három osztat*	
humanisztikus gimnázium	humán gimn*	A gimna* és a gimnáz* keresőkifejezések alkalmazása miatt 5 ponton átfedést mutatott a humán gimnázium és a reálgimnázium kategóriája, ezeket szemantikai alapon ellenőriztem, melynek eredményeképpen minden esetben reálgimnázium lett a végleges kategória a két lehetséges kód közül.
	humanisztikus gimn*	
	gimnáz*	
	gimnaz*	
reálgimnázium	reálgimn*	
	realisztikus gimn*	
reáliskola	reáliskol*	

1. táblázat: Az automatizált detekcióhoz használt szótár leírása

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

Eredmények

A középiskolák témájának hivatkozási intenzitása



1. ábra: A középiskola témájának hivatkozási intenzitása az egyes években. Világos kékkel a normalizálatlan, sötétkékkel a normalizált értékek (a fizikai oldalszámmal arányosítva, a leggyakoribb terjedelmet – 200 oldal – alapul véve). A két periódusos mozgóátlag (szaggatott vonallal jelölve) a normalizált értékekhez kapcsolódik.

Az *1. ábrán* a szótár által detektált szöveghelyek összlétszáma látható (aggregált adat), így a középiskolai reform hivatkozási mértékének változását lehet felmérni az egyes évek adta sorozatban. Az intenzitást áttekintve elmondható, hogy átlagosan évfolyamonként (M = 173) ponton detektálható a középiskola témája. Azonban nagy eltérések vannak az egyes évfolyamokat tekintve (min. 68 és max. 302) amely nagy szórással (SD = 67,06) párosul.

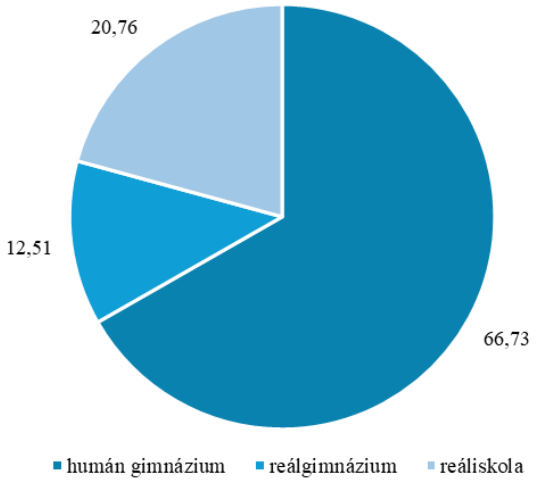
Érdemes hangsúlyozni, hogy a folyóirat egyes évfolyamainak hullámzó terjedelme jelentősen befolyásolhatja az említések számát (a hosszabb terjedelmű évfolyamokban nagyobb eséllyel szerepelhet egy adott téma). Az összesített adatok mellett ezért arányosabb képet mutathatnak a terjedelemmel (jelen esetben fizikai oldalszámmal) normalizált értékek is. Az így kapott átlag (M = 175) kissé magasabb, mint a normalizálatlan érték esetében, ezzel párhuzamosan emelkedett a minimális (82) és a maximális említések száma (356) is. Mindez erőteljesebb szórással párosult (SD = 76,67). A 2 periódusos mozgóátlag elsősorban a húszas évek végén, illetve a harmincas években mutat kiegyensúlyozottabb képet – a vizsgált korszak elején viszont erőteljesebb különbség tapasztalható.

Annak ellenére, hogy a vizsgálat 14 évfolyamot érintett, a középiskolák témájára való hivatkozások több mint hetede 1924-re összpontosult. Mindez azt jelenti, hogy ebben az évben bő kétszeres felülreprezentáltság jelentkezett, így az egyértelműen csúcsévnek mondható.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

Középiskola-típusok arányai

Az egyes középiskola-típusokra történő hivatkozások összesített arányát a *2. ábra* szemlélteti. A diagramot áttekintve elmondható, hogy a leginkább hivatkozott középiskola-típus a humán gimnázium volt, amely az összes szöveghely több mint kétharmadát (66,73%-át) tudhatta magáénak. A sorrendben a másodikként a reáliskola jelent meg, amely a hivatkozások több mint egyötödét (20,76%-át) jelentette. Csupán körülbelül minden nyolcadik hivatkozás érintette az újonnan bevezetett iskolatípust, a reálgimnáziumot (12,51%).



2. ábra: Az egyes középiskola-típusok hivatkozottsága a vizsgált időszakban (%) – normalizált adatok (dokumentumokban szereplő szöveghelyek száma alapján)

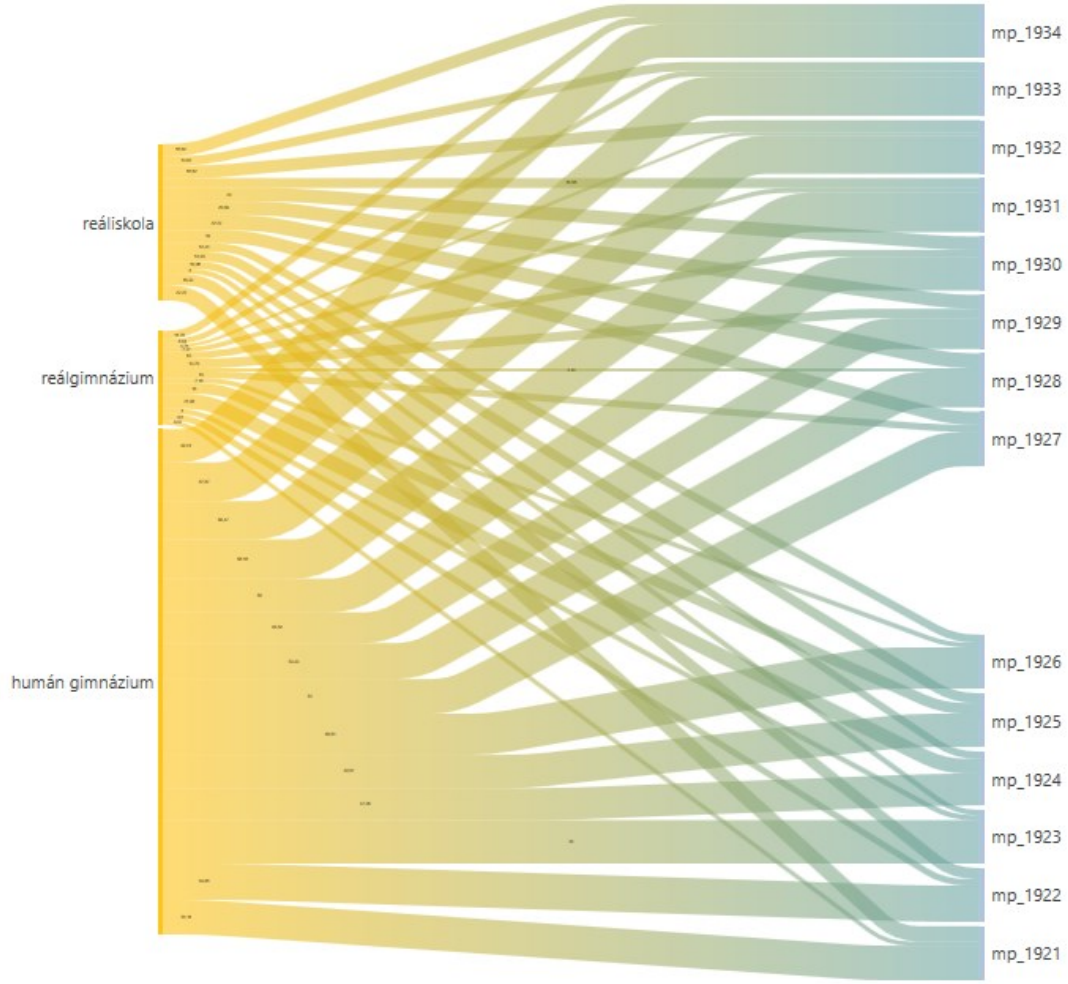
A tudományos diskurzust áttekintve tehát elmondható, hogy bár a korabeli oktatáspolitika kommunikált (egyben megvalósított) célja volt, hogy a reálgimnázium legyen a domináns iskolatípus, mégis a humán gimnázium vált a leginkább hivatkozott iskolatípussá. Sőt, a vizsgált időszakban még a másik tradicionális iskolafajta, a reáliskola is hivatkozottabbnak mondható az újonnan bevezetett középiskolánál.

Azt is megvizsgáltam, hogy az adott évek során hogyan változik a középiskola-típusok hivatkozása. Ahogyan a *3. ábrán* is látható, mindhárom intézménytípus valamennyi évben jelen van. Az említések száma azonban igen változó, az egyszeri utalástól (ami elsősorban a reálgimnáziumnál érhető tetten – 1923, 1928, 1932 –, de a reáliskola is csak egy említést kapott 1923-ban) az 59 megjelenés/évfolyam értékig, ami az aggregált adatokkal összhangban a humán gimnáziumnál érhető tetten (1926). Az értékek – az összes detektált szöveghellyel történő – normalizálást követően 4,44 (reálgimnázium – 1928) és 64 (humán gimnázium – 1923) értékekre változnak.

További jellegzetes mintának mondható, hogy valamennyi évben a humán gimnázium volt a legmagasabb hivatkozottságú, ellenben a reáliskola és a reálgimnázium között különbségek mutatkoznak a második és a harmadik pozíciót tekintve. A reálgimnázium kizárólag a reform esztendejében és az azt követő évben (1924 és 1925) tudott magasabb értéket elérni a reáliskolánál, emellett a reáliskolával az előkészítő évben kaptak egy-egy hivatkozást (1923). Mindez azt jelenti, hogy a reálgimnázium hivatkozottsága erőteljesen a kérdés oktatáspolitikai napirendre kerülésével állhat összefüggésben. Ezzel párhuzamosan a humán gimnázium elsőbbségét árnyalja,

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

hogy említései többször nem közvetlenül a reformmal kapcsolatban (azaz nem a reáliskolával és reálgimnáziummal szemben vagy mellett) történnek meg.



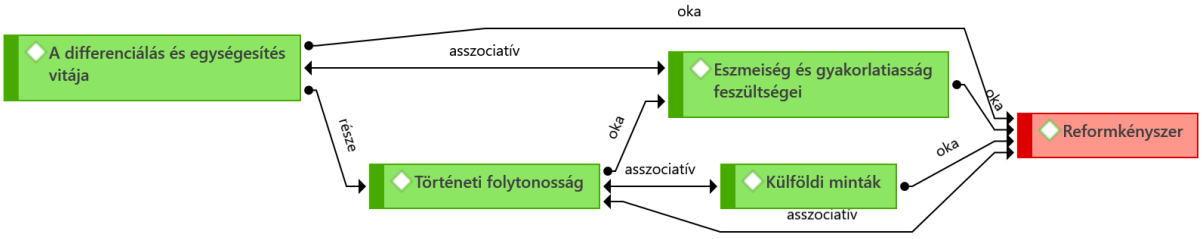
3. ábra: A középiskola típusok (bal oldalon) hivatkozottsága az egyes években (jobb oldalon) – normalizált adatok (a dokumentumokban szereplő szöveghelyek száma alapján arányosítva)

A középiskola témájának kontextusa

A harmadik kutatási kérdés esetében a hibrid tartalomelemzés során kibontakozó főbb kategóriákat, valamint ezek viszonyrendszerét szeretném bemutatni, melyekhez az adott kategóriát szemléltető idézetet vagy idézeteket, illetve azok interpretációját is rendeltem.

A fő kódok közül a magkategóriát, azaz azt a komponenst, ami képes integrálni minden további kategóriát, a reformkényszer jelentette. Ezekhez kapcsolódott a történeti folytonosság, a külföldi minták, a differenciálás és egységesítés vitája, valamint az eszmeiség és gyakorlatiasság feszültségei mint szintén meghatározó kategóriák (lásd *4. ábra*), melyek tartalmát és viszonyrendszerét az alábbiakban részletezem.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6



4. ábra: A szelektív kódolás eredménye

Reformkényszer

A szövegkorpusz tartalomelemzését követően határozottan kirajzolódó motívum, hogy a reform állandó társadalmi – és oktatáspolitikai – igényként van jelen (ennek elméleti vonatkozásaihoz lásd még Fullan, 1993). Ennek okai Kemény Ferenc 1924-es, éppen a vizsgálat tárgyát képező törvénynek szentelt írása (Kemény, 1924) szerint egyrészt a változó környezethez való adaptálódás elégtelenségéből, másrészt a szélsőségeknek való megfelelés lehetetlenségéből adódnak:

> *„Minden újítás az iskolák terén csak ideiglenes lehet, időbelileg magában hordja a romlás vagy legalább az elavulás csiráját, ami újabb – újítást tesz szükségessé. Olyan reform nem volt még s nem is lesz, amely a szélsőségeket, a túlzásba vitt konzervativizmust[4] vagy radikalizmust is kielégítené."* (Kemény, 1924. 73.)[7]

Írásából megállapítható, hogy a reform kényszerűen előbukkan, és ebben az „állandó ideiglenességi" állapotban az első világháború (illetve a középfokú oktatási rendszer károsodása, valamint az oktatásra fordítható összegek növekedése) inkább csak katalizátorként hatott. Ezt szemlélteti az ugyanezen tanulmány felütéséből származó részlet:

> *„Anélkül, hogy a nép-, szak- és főiskolák jelentőségét legkevésbbé is csorbítani akarnók, megállapíthatjuk, hogy az egész nemzet értelmiségére a középiskolának van döntő befolyása. Ez a meggyőződés ma már valamennyi kultúrállamban általánossá vált s egyben érthetővé teszi azt a különös érdeklődést, amelyet a közvélemény tanusít, valahányszor ezen iskolanem újjászervezése napirendre kerül. A világháborúnak mindent felforgató hatása alatt ilyen reformtörekvésekkel ma már világszerte találkozunk."* (Kemény, 1924. 68.)

A fentebbi gondolatmenet egyben arra is rámutat, hogy a reform kérdése esetében nem csupán a nóvum, de a történeti vetületek is kiemelt szerephez jutottak, hiszen ezek segítségével azonosítható az adott probléma ismétlődő jellege, a napirendre kerülés ciklikussága.

Történeti folytonosság

Ennek alapján meghatározó elem a történeti aspektusok kérdése, azaz azok az írásrészek, gondolatok is, amikor a szerzők a középiskola témáját retrospektív jelleggel mutatják be. Ennek oka lehet egy adott elképzelés (folyamatos) történeti fejlődési ívének felvázolása, de akár egy jeles évfordulóról való megemlékezés is. Mindkettőre – illetve ezek sajátos összefüggésére – kitűnő

7 Az eredeti idézetben a „konzervativizmus" kifejezés utáni lábjegyzetben Kemény A Magyar Humanisztikus Gimnázium Híveinek Egyesülete által készített, 1924. június 25-re keltezett, VKM-nek címzett felterjesztést hivatkozza.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

példát jelent Kornis Gyula 1933-ban írt tanulmánya, amelyben az 1883. évi középiskolai törvény 50. évfordulója alkalmából készített megemlékezést a jogszabályról (Kornis, 1933).

Ennek bevezető részében Kornis hangsúlyozza, hogy az írás időpontjában, azaz 1933-ban is lényegében ez a törvény határozza meg a középiskolák ügyét – ami egyben árnyalja is az 1924. évi reform újszerűségét: *„Ötven éve annak, hogy az 1883. évi XXX. törvénycikk, amely középiskoláink életét lényegében mindmáig szabályozza, napvilágot látott."* (Kornis, 1933. 97.) Ezt követően az első rész egy történeti áttekintést ad a középiskolai reform kialakulásának előtörténetéről, majd a második részben a szerző a törvényjavaslat parlamenti vitájáról számol be, szót ejtve az egységesség vagy differenciáltság vita érvrendszeréről is, amit azonosnak tart az írás időpontjában fennálló állapotéval (Kornis, 1933. 104.). A harmadik rész, ezzel részben összefüggően, a túlterhelés kérdését taglalja, majd a középiskolák teljes oktatási rendszerben elfoglalt pozícióját keresve nevesíti a reálgimnáziumot, mint lehetséges megoldást – így a jogszabályt összekötve az 1924. évi középiskolai törvénnyel (Kornis, 1933. 106–107.). Ilyen értelemben Kornis nem csupán megemlékezésként, de az 1924-es, az írás időpontjában már közel egy évtizede működő reform legitimációjaként is alkalmazza az 1883. évi középiskolai törvényről szóló elemzését. A negyedik fejezet jobbára a törvényt méltatja, záró részében a szerző hangsúlyozza, hogy *„A félszázados történet sem ejtett igazán lényegbevágó módosítást rajta."* (Kornis, 1933. 110.) Azaz egyfajta keretes szerkezettel ismétli meg nyitó tézisét: az 1883. évi törvény tovább él – e szabályozáshoz képest az 1924. évi középiskolai törvény csak egyfajta „hozzáigazításként" értelmezhető.

Külföldi minták

A történeti fejlődés során felbukkanó új irányzatok szorosan összekapcsolódtak a külföldi mintákkal (ideértve a nemzetközi aspektusokat, valamint a recepció kérdését is), amelyekben – összhangban az oktatáspolitika ezirányú preferenciáival – domináns szerep jutott a német ajkú országokban megfigyelhető oktatáspolitikai és egyéb pedagógiai relevanciájú jelenségeknek. Ilyen módon a külföldi minták esetében hasonló jellegzetességek tárulnak fel, mint az oktatáspolitikai aréna esetében (vö. Szabó Z. A., 2017). Hangsúlyozandó azonban – és ez szintén párhuzamba állítható az oktatáspolitikai diskurzusokkal –, hogy e túlsúly mellett színes külföldi mintázat bontakozott ki, a nyugat-európai országokon (például Anglia, Franciaország) túlmenően egyéb közép- és kelet-európai országok is megjelentek, melyek meghatározó részét a környező országok adták, de távolabbi földrajzi régiók is feltűntek a folyóirat írásaiban (például Kemény, 1925b.).

A német, illetve osztrák oktatásügy esetében jellegzetes motívumként húzódik meg a reáliák növekvő fontossága a humanisztikus tartalmakkal szemben, ahogyan az Kemény Ferenc alábbi, a német oktatásügyet taglaló írásából is kiderül (Kemény, 1925a):

> *„A középiskoláknál, a legújabb kor áramlatainak megfelelően, bizonyos eltolódások mutatkoznak, amennyiben a reáliskolai irány a humanisztikus intézetekkel szemben mind jobban tért hódít; csak Bajorországban nem csökkent a gimnáziumok száma."* (Kemény, 1925a., 151.)

Megjegyzendő, hogy a külföldi minták bemutatásakor meghatározó volt a fősodor (egy adott ország oktatáspolitikája és/vagy neveléstudománya által preferált vagy elismert elképzelések összessége), de bizonyos mértékig az alternatív megközelítések, ellenkultúra mozgalmak is helyet kaptak (a reformpedagógiai szereplők akadémiai diskurzusban való jelenlétére vonatkozóan lásd Szabó Z. A., 2023).

Amellett, hogy az írásokban jelentős hangsúlyt kapnak a makroszintű, strukturális kérdések (így például az iskolaszerkezet), a külföldi – és különösen nyugati – orientáció kérdése mélyebb,

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

tartalmi vonatkozásokban is megjelenik, például Horváth Jenő tankönyveket érintő tanulmányában (Horváth, 1926):

> *„A magyar közoktatásügyben és a magyar iskolában sokkal jobban és talán mindennél inkább kidomborodik az a törekvés, hogy a magyarságon kívül álló világ iránt felkeltessék az érdeklődés. Ez természetes is, ha meggondoljuk, hogy a magyarságnak közelében semmiféle rokona nincsen, a távoliakkal pedig igen kevés összeköttetése volt mindaddig, amíg a közlekedés eszközei tökéletesebbekké nem lettek."* (Horváth, 1926. 17.)

Kérdéses, hogy a fentebb bemutatott külföldi minták monitorozása mellett miképpen jelenhettek meg a nemzeti szempontok. Sajátos jelenség, hogy a nemzeti aspektusok jobbára nem a külföldi folyamatok ellenpólusaként vannak jelen; az adaptáció, illetve a recepció sokkal inkább olyan színezetben jelenik meg, mint a nemzetközi erőtérben egy szilárd, életképes nemzet tulajdonsága. Azaz e viszonyrendszer (külföldi minták és nemzeti karakter) sokkal inkább asszociatív, mint ellentétes kapcsolatként írható le; ebben pedig kiemelt szerep jut a középiskolának is.

A differenciálás és egységesítés vitája

A differenciálás és az egységesítés nagy múltra visszatekintő vitája a folyóirat oldalain is kimutatható. Ennek egyik forrását az az elgondolás jelenti, hogy bár a reálgimnázium koncepciója elméleti síkon akár megalapozott is lehet, de összevont jellegéből adódóan is egyfajta életképtelenség jellemzi. Ennek szemléletes példáját hozza a folyóirat szerkesztőjének egy recenzióban megjelent megállapítása:

> *„Ilyen irányú elmélkedésre szükség volt, mert egyrészt minálunk még csak ezután kell megteremteni ezt a, másutt már csaknem mindenütt régóta fennálló, külön szervezett középiskolai típust, másrészt mert akadnak a pedagógusok között olyanok is (p. o. Rein), akik elvi szempontból ellenségei a reálgimnáziumnak, mint az ő felfogásuk szerint felemás iskolafajnak."* (Nagy, 1922. 115.)

A másik forrást a túlterheléstől való félelem jelenti, azaz az egységesítés velejárójaként tűnik fel az az aggodalom, hogy a fejlődő tudományterületek eredményeit – a felszínesség vagy az ideálisnál nagyobb megterhelés nélkül – nem lehet egy iskolatípus képzésén belül megvalósítani. Ez a dilemma, amint arra Lukács Péter (Lukács, 1991. 34–36.) is rámutat, nem csupán a középiskolai reform kapcsán, de történeti viszonylatban (azaz egyfajta visszatérő diskurzuselemként) is kimutatható Kornis egy másik írása szerint:

> *„Egy évtizeddel a kiegyezés után (1878 május 3.) Trefort miniszter az országgyűlésen már a legélesebb szavakkal állapítja meg a túlterhelést: «Ismétlem – így szól – vannak olyan kiáltó bajok, hogy azok megszüntetésére minél előbb kell törekedni; és szándékom is enquêteket tartani s nagyon komolyan intézkedni e bajok megszüntetése végett. Így pl. a középtanintézeteknél azon túlterhelésnek, mely alatt a fiatal generatio szenved, végét kell vetnünk; mert annyira fejlődtek a dolgok, hogy a gymnasium most nem készíti elő a gyermeket az egyetemi oktatásra, de eltompítja elméjét.»"* (Kornis, 1929. 67.)

A harmadik komponenst a minőség feltételezett romlása jelenti, amely a túlterheléshez hasonlóan szintén egy toposzként azonosítható, akár generációk között, akár (ezzel bizonyos összefüggésben) az egyes iskolafokok átmeneteinél (ehhez szintén lásd Lukács, 1991. 19–32.), amint az Kemény Ferenc tanulmányában is olvasható:

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

> *„Hazánkban, de egyebütt is, nem elszigetelt jelenség az, hogy egyik iskolafaj elégedetlen az őt közvetlenül megelőző iskolafaj eredményeivel: a középiskola hibáztatja a népiskolát, az egyetem a középiskolát."* (Kemény, 1926. 30.)

Hogy e minőségromlástól való félelem mennyire intenzíven jelen volt a felsőoktatás szereplőinek gondolkodásában, jól szemlélteti Balogh József egy másik folyóiratban, a Magyar Szemlében megjelent publikációja, amely egy főiskolai és egyetemi tanárok körében lebonyolított írásos ankét eredményeit összegzi (Balogh, 1927.). A kritikus hangvételű írás főbb megállapításait (például a középiskolai oktatás színvonalának elégtelensége, a tudományos munkára való képtelenség, az idegen nyelvek oktatásának ambivalens helyzete) később, 1932-ben is megerősítette (Balogh, 1932.).

Eszmeiség és gyakorlatiasság feszültségei

Az utolsóként bemutatott kategória két szinten is értelmezhető. Az egyik a középiskolák általános funkciója – ezt Kornis fentebb idézett tanulmánya határozottan a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben látja, a gyakorlatiasságot hangsúlyozó véleményekkel szemben állva (Kornis, 1929.).

A második szintet az egyes tudományterületek, illetve a középiskola-típusok ezirányú preferenciái jelentik. Ennek egyik pólusán a humán tartalmak fontossága, zárt, elvonuló, egyben „ősforrás" jellege, a másik oldalon pedig a gyakorlatiasság, az életképesség jelenik meg. Ez utóbbi leginkább a reáliákhoz kapcsolódóan kerül említésre. Tágabb értelemben mindez a tudományos megismerés, valamint az oktatás funkciójával köthető össze, ilyen módon a világ megismerésére való törekvés és az alkalmazhatóság kérdése közötti választások állandó dilemmája tárul fel. Prohászka Lajos tanulmányismertetése az előbbire, azaz a humanizmus kialakulására és fejlődéstörténetére világít rá:

> *„A humanisztikus műveltség eszménye, amelynek a gimnázium létezése óta a kútja és bástyája, koronként változó arculatot mutat, aszerint, hogy milyen a kor viszonya az antik kultúrához. Az antik kultúra nem holt anyag, hanem formáló életerő, amelyet minden nemzedék a maga géniuszának világbaállítottságával hódít meg és tesz önmaga számára termékeny forrássá. Így alakul ki a humanitás, mint az antik kultúrának a történeti valóság síkjáról az elgondoltság síkjára emelt eszménye. Ennek koronkénti eszmetartalmán tekint végig ez a kis tanulmány."* (Prohászka, 1926. 55.)

Az idézet rámutat: annak ellenére, hogy a humanizmus vonatkoztatási pontját az antikvitás jelenti, mégis koronként változó, adaptálódó formaként jelenik meg a diskurzusban. Ez a folyamatos átalakulás azonban a vizsgált korszakban összefügg a fentebb már bemutatott minőségromlás érzékelésével, illetve a háború hatásaival. Ez erősíti fel a tenni akarás, illetve a gyakorlatiasság szempontjait, ami az elszigeteltségből való kilépést és az alkalmazás fontosságát vetíti előre. Dékány István 1921-es tanulmánya következőképpen fogalmazza meg mindezt:

> *„Már a háború előtt felmerült a középiskola feltűnő elmaradottságáról szóló panasz. Tespedésről, elposványosodásról beszéltek azok, akiknek a legjobb alkalmuk van rá, hogy beletekintsenek az iskola életébe. S ha akkor feltűnő volt a káros elmaradás, ma a csodálatos lelki átalakulásra bíró háború után százszorosan az. Néhány szempont is elég annak igazolására, hol térnek el erősen a középiskolák és a korigények.*
>
> *Új, gyakorlati és teremtő munkák várnak az ifjú nemzedékre, s az élet most már halaszthatatlanul követeli az egészséges közgazdasági műveltséget. Nagyarányú újjáalkotó munka fogja évtizedekre lekötni az egész társadalmat, ha talpra akar állni, s ez megköveteli azt, hogy a gimnázium klasszikus nyugalma, eszthetikai életnézete, elméleti elzárkózása kibővüljön s az iskola erőteljesen belenyúljon az ismeretek alkalmazásának kérdésébe."* (Dékány, 1921. 49.)

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

Összegzés és továbbfejlesztési lehetőségek

Összegezve elmondható, hogy a középiskolai reformot övező tudományos diskurzust magas, de hullámzó intenzitás jellemezte. E gyakorta visszatérő témán belül markánsan kirajzolódik a humán gimnázium felülreprezentáltsága, valamint a reálgimnázium viszonylagosan alacsony jelenléte. A középiskolát, illetve az egyes intézménytípusokat megemlítő szöveghelyek a magkategória (reformkényszer) mellett négy tematikai csomópontot eredményeztek.

A vizsgálat időköre, azaz az 1921 és az 1934 közötti időszak azonban több szempontból sem tekinthető egységesnek: bár oktatáspolitikai látószögből a vizsgált időszak meghatározó része egy kultuszminiszterhez volt köthető (Klebelsberg 1922 és 1931 között volt a tárca élén, sőt ezt megelőzően is aktívan közreműködött az oktatáspolitika területén), 1932-től kezdődően Hóman több ciklusban is érintett volt. Hasonló módon változás történt a Magyar Paedagogiai Társaság vezetésében (Fináczy helyett Kornis vette át a tisztséget), illetve a folyóirat szerkesztésében is (Nagy József képviselte az állandóságot, mellette Fináczy, majd 1925-től Kornis működtek közre, mindez 1921-ben Imre Sándorral egészült ki – lásd még Mészáros, 1992).

A bemutatott kutatás egyik módszertani korlátját az OCR-technikából eredő nehézség jelenti: bár a karakterek felismerése hatékonynak mondható (vö. Kokas, 2014), de – különösen régebbi anyagok esetében – előfordulhatnak a folyamat során fellépő hibák. Az ennek okán kimaradó szöveghelyek problémáját orvosolhatja a kézi kereséssel való kiváltás vagy kiegészítés a tartalomelemzés során.

A másik módszertani korlátot a definíciós bizonytalanságok jelentik, különösen a 'trifurkáció', a 'gimnázium' és a 'reálgimnázium' esetében, amelyeknek eltérő értelmezési lehetőségei voltak a vizsgált időszakban (erre vonatkozóan lásd még Szabó, 2017 kapcsolódó fejezeteit). Ezzel összefüggésben merülhetnek fel az 1924. évi középiskolai reform és a többi megjelenés szétválaszthatóságának a nehézségei, azaz az ún. fals pozitív találatok, amelyek nagy számban jelentkeztek a vizsgálat folyamán. Ezeket azonban kifejezetten nehéz egyértelműen releváns/nem releváns kategóriákra bontani, hiszen a nemzetközi minták, történeti áttekintések stb. is bizonyos aspektusokból relevánsak lehetnek a középiskolai reform szempontjából.

A harmadik problémakör már a hibrid tartalomelemzéshez kapcsolódik: annak ellenére, hogy a vizsgálat folyamán jól azonosíthatók voltak a meghatározó motívumok, a forrásmennyiség kötöttsége okán felmerülhet az elméleti telítettség elérésének korlátozottsága. A kutatás során eredményesnek tűnt a magkategória és a főbb kategóriák (valamint ezek viszonyrendszerének) felállítása, de a vizsgálat kimenete a szelektív kódolás esetleges hiányosságai esetén is hasznosíthatók bizonyos limitációkkal (vö. Strauss és Corbin, 1998. 280–282.). Azonban mind a kategóriák, mind a közöttük lévő kapcsolatrendszer árnyalását elősegítheti a nagyobb (akár a vizsgált folyóiraton kívüli) forráskör bevonása.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottság tagjainak az 2024. március 22-i ülésen megfogalmazott észrevételeikért.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

Források•

1924. évi 11. tc. A középiskoláról. URL: https://tinyurl.com/25cknxdx
1934. évi 11. tc. Az egységes középiskoláról. URL: https://tinyurl.com/4e96fek2
A vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelete a középiskolai reformról (1921). In: Simon Gyula (összeáll., 1959) *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 237–239.
Balogh József (1927). Középiskolai kérdések – az egyetem szemszögéből. *Magyar Szemle*, 1. 253–263. URL: https://tinyurl.com/bdzdz9s8
Balogh József (1932). Iskolarendszerünk anarchiája felé? *Magyar Szemle*, 14(1–4), 340-346. URL: https://tinyurl.com/49j6u45v
Dékány István (1921). Reformközépiskolák: első közlemény. *Magyar Paedagogia*, 30. 49-58. URL: https://tinyurl.com/munj889t
Horváth Jenő (1926). Tankönyveink a háború alatt és után: 1914–1925. Jelentés a Carnegie-alap részére. *Magyar Paedagogia*, 35. 12–29. URL: https://tinyurl.com/bdh9vumt
Kemény Ferenc (1924). Az új középiskolai törvény. *Magyar Paedagogia*, 33. 68–74. URL: https://tinyurl.com/4366yu2r
Kemény Ferenc (1925a). A német iskolaügy szervezete. *Magyar Paedagogia*, 34. 147–152. URL: https://tinyurl.com/52v6pkdb
Kemény Ferenc (1925b). Vegyes. *Magyar Paedagogia*, 34. 157–159. URL: https://tinyurl.com/8v6z7bp2
Kemény Ferenc (1926). Az élő idegen nyelvek tanitása ügyében: A középiskolai tanári karok szakvéleményei a budapesti egyetem közgazdaságtudományi karának felterjesztésével kapcsolatban. *Magyar Paedagogia*, 35. 29–40. URL: https://tinyurl.com/47ute23f
Kornis Gyula (1929). Kultúra és túlterhelés: elnöki megnyitó a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1929 április 20-án tartott XXXVII. közgyűlésén. *Magyar Paedagogia*, 38. 65–76. URL: https://tinyurl.com/34pyds7r
Kornis Gyula (1933). Az ötvenéves középiskolai törvény. *Magyar Paedagogia*, 42. 97–110. URL: https://tinyurl.com/yc4uncet
Nagy J. Béla (1922). Magyar Művelődés. A Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetségének folyóirata. Szerkeszti Dr. Kisparti János. Kiadja a Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetsége. Budapest, 1922. I. 1-5. sz. *Magyar Paedagogia*, 31. 115–116. URL: https://tinyurl.com/4r79w2cd
Nemzetgyűlési napló, 1922. XXII. kötet (1924. március 26.–1924. április 10.) *Magyar Paedagogia* (1921–1934). 30–43. évfolyam. URL: https://tinyurl.com/mtb5zw7s és URL: https://tinyurl.com/yn769hma
Prohászka Lajos (1926). Karl Brandi: Mittelalterliche Weltanschauung, Humanismus und nationale Bildung. (Vortrag, gehalten in der Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin u. der Provinz Brandenburg am 23 Januar 1925.) Berlin, 1925. Weidmann. (29 l.). *Magyar Paedagógia*, 35. 55–56. URL: https://tinyurl.com/3zdnvmph

Felhasznált irodalom

Bokor József (1874). *A középiskola eszménye*. Budapest. URL: https://tinyurl.com/ymzy3b6w
Dévényi Anna (2020). A középfokú oktatás társadalompolitikai vetületei a Horthy-korszakban. *Századok*, 151. 1. 81–106. URL: https://tinyurl.com/a5xv7t85
Fehér Katalin (1996–2000). Oktatásügy. Kultúrpolitika és közoktatásügy a két világháború között. In: Kollega Tarsoly István (szerk.). *Magyarország a XX. században V*. Babits Kiadó, Szekszárd. 455–483.
Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Palmer Press – Taylor & Francis Inc., Bristol. URL: https://tinyurl.com/mk7jr9hm
Garai Imre (2015). A tudós tanár szerepének megformálódása a magyar oktatásügyben. In: Károly Krisztina és Perjés István (szerk.). *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 297–308. URL: https://tinyurl.com/syrpcd5b
Géczi János (2007). A magyar neveléstudományi sajtó a 19-20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, 107(1), 57–66. URL: https://tinyurl.com/mryvzba7
Janis, I. (1965). The Problem of Validating Content Analysis. In: Lasswell, H. D. et al. (eds.). *Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. MIT Press, Cambridge. 55–82.

• *A tanulmányban előforduló webes hivatkozások utolsó ellenőrzési dátuma: 2024. december 30.*

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

Jóború Magda (1963). *A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Kelemen Elemér (1994). Tantervpolitika, tantervkészítés a 19-20. században. *Educatio*, 3(3), 389–404. URL: https://tinyurl.com/bdcvdtnc
Kokas Károly (2014). A periodika-digitalizálás és online szolgáltatás mai gondjai és a szegedi SZTE Klebelsberg Könyvtár gyakorlata. *Iskolakultúra*, 24(3), 84–94. URL: https://tinyurl.com/247cxt2c
Kornis Gyula (1927). *A magyar művelődés eszményei II*. 1777–1848. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. URL: https://tinyurl.com/umsxt3nb
Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest. URL: https://tinyurl.com/3mp6be28
Krippendorff, Klaus (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications, Los Angeles.
Kudlacsek Zsigmond (2010). Klebelsberg Kuno oktatáspolitikája a parlamenti viták tükrében: az 1924. évi középiskolai törvény vitája. In: Miklós Péter (szerk.). *Újragondolt negyedszázad: tanulmányok a Horthy-korszakról*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89–102.
Lukács Péter (1991). *Színvonal és szelekció*. Educatio, Budapest. URL: https://tinyurl.com/ytz2bad2
Mészáros István (1992). Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 92(1), 5–24. URL: https://tinyurl.com/yc7baf73
Mészáros István (2012). Kornis Gyula neveléstudományi és közoktatáspolitikai tevékenységének korszaka (1920–1931). In: Mikonya György (szerk.). *A pedagógusképzés törvényi szabályozása 1917–1945*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 113–120. URL: https://tinyurl.com/yf72ycwr
Nagy Gyula (2019). *A Magyar Pedagógia folyóirat tudománymetriai és tartalmi elemzése*. Doktori (PhD) értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Szeged. URL: https://tinyurl.com/yzt6ed4t
Nagy Gyula és Molnár Gyöngyvér (2017). A Magyar Pedagógia folyóirat tudománymetriai elemzése. Tendenciák, szerzők, társszerzőségi együttműködés. *Magyar Pedagógia*, 117(1), 5–27. DOI: https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.5
Nagy Gyula és Molnár Gyöngyvér (2018). A Magyar Pedagógia folyóirat tudománymetriai elemzése a hivatkozási szokások és a hivatkozási hálózatok tükrében. *Magyar Pedagógia*, 118(3), 203–235. DOI: https://doi.org/10.17670/MPed.2018.3.203
Nagy Péter Tibor (2000a). A húszas évek középiskola-politikájának kialakulása. *Századok*, 134(6), 1313–1334. URL: https://tinyurl.com/457evzxk
Nagy Péter Tibor (2000b). Középiskolai törvényalkotás 1924-ben. In: Balogh László (szerk.): *A jezsuita tanügyi szabályzattól napjainkig: Zibolen Endre munkássága* Neveléstörténeti konferenciák, Budapest. 1999. 82–98.
Németh András (2004). Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok. *Magyar Pedagógia*, 104(1), 39–55. URL: https://tinyurl.com/5n7jf692
Simon Gyula (1959). Az 1924-es középiskolai reform néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, 9(6), 543–553.
Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc, Thousand Oaks: CA.
Szabó Zoltán András (2017). *A trifurkáló fiúközépiskola-rendszer kialakulása Magyarországon (1921–1924)*. Doktori disszertáció. Kézirat. URL: https://tinyurl.com/3rfaem8f
Szabó Zoltán András (2022). A Magyar Pedagógia című folyóirat mennyiségi és tartalmi változásai az 1961 utáni időszakban: Megközelítési lehetőségek. In. Rainer M. János (szerk.): *A szovjet típusú rendszer időszakának vitatott kérdései*. Kronosz Kiadó, Pécs, 276–281. URL: https://tinyurl.com/y8spjkxd
Szabó Zoltán András (2023). The academic reception of Austrian, German and Swiss reform pedagogy representatives in Hungarian educational science in the interwar period. Quantitative content analysis of the Magyar paedagogia (1918–1939). *Historia Scholastica*, 9(2), 197–212. DOI: https://doi.org/10.15240/tul/006/2023-2-008
Szabó, Attila (2000). Az 1924. évi középiskolai reform. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7–8), 200–204. URL: https://tinyurl.com/ymawwehk
Szabolcs Éva és Mann Miklós (1997). *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867–1944*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.6

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI SZEMLE

AZ MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

JOURNAL OF THE SUB-COMMISSION FOR HISTORY OF EDUCATION AT THE SCIENTIFIC COMMITTEE ON PEDAGOGY OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES

SOPRONI EGYETEM KIADÓ

BEYOND BORDERS: ACTORS AND CANONS OF PEDAGOGY[1]

Repressed Teachers of Ukraine: Yakiv Feofanovych Chepiha (Zelenkevych) (1875-1938)

Larysa BEREZIVSKA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor | Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Director | V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine

ORCID 0000-0002-5068-5234
lberezivska@ukr.net

KEYWORDS

- Ukraine
- early 20th century
- national education
- History of Education
- Ukrainian educator
- Yakiv Chepiha

ABSTRACT

The article reveals the significant milestones in the life and work of the Ukrainian teacher, psychologist, and public person, author of more than 150 works (articles, manuals, textbooks) Yakiv Feofanovych Chepiha (1875-1938). It is argued that the educator, relying on Western European and American researchers, developed the ideas of the national school, native language education, national, labor, and free education, and pedology. He became a victim of Stalin's totalitarian system as his views did not match communist ideology. Nowadays, in independent Ukraine, his name has been brought back from oblivion, and his creative heritage has gained relevance.

KULCSSZAVAK

- Ukrajna
- 20. század eleje
- nemzeti oktatás
- neveléstörténet
- Ukrán pedagógus
- Yakiv Chepiha

ABSZTRAKT

Ukrajna elnyomott tanárai: Yakiv Chepiha (1875-1938) | Yakiv Chepiha ukrán pedagógus, pszichológus és közéleti személyiség több mint 150 művet (cikket, kézikönyvet, tankönyvet) írt és jelentős szerepet játszott az ukrán nemzeti oktatás megalapozásában. Nyugat-európai és amerikai kutatókra támaszkodva járult az anyanyelvi oktatás, a nemzeti, munka- és szabad nevelés, valamint a pedológia elveinek meghonosításához. Kiemelkedő fontosságú az 1913-ban megjelent Ukrán iskola projekt című munkája, amiben kidolgozta a nemzeti alapokon nyugvó oktatási rendszer elveit és gyakorlati megvalósításának lehetőségeit. Az oktatásban a gyermek egyéni szükségleteire és képességeire helyezte a hangsúlyt. Chepiha munkásságának jelentős részét a tankönyvírás tette ki: az ukrán forradalom előtti és utáni időszakban is aktívan részt vett tankönyvek készítésében az ukrán iskolák számára. Tankönyvei az új tartalmak mellett helyi anyagokon alapuló feladatokat és ukrán terminológiát is tartalmaztak. Chepiha bízott a szovjet rendszerben, és aktívan részt vett az új rendszer oktatási intézményeinek munkájában, azonban a sztálini terror áldozatává vált, mivel nézetei nem egyeztek a kommunista ideológiával. 1938-ban letartóztatták, és 10 év száműzetésre ítélték – de még abban az évben meghalt. A független Ukrajnában rehabilitálták, s munkássága ismét elismerést nyert. Pedagógiai öröksége ma is fontos az ukrán oktatás számára.

Introduction

In the twenty-first century, Europe was unexpectedly confronted with the fact of the Russian Federation's armed attempt to destroy its neighboring sovereign country, Ukraine, a state whose legitimate existence was recognized by the entire world community in 1991. This unprovoked aggression is an expression of the traditional imperial aspirations of Russia, which has been trying unsuccessfully for several centuries to assimilate the Ukrainian nation. One of the methods of Stalin's genocidal policy in 1920-1940 was mass repression against nationally conscious educators

[1] The History of Pedagogy Review (Pedagógiatörténeti Szemle) is committed to joining the international scientific discourse. Considering this, we are opening a new section in this issue: *Beyond Borders: Actors and Canons of Pedagogy* aims to be a forum for biographical sketches and interpretations of pedagogic oeuvre - beyond national and large-regional borders.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.7

of Ukraine. The Soviet totalitarian system removed their names from the scientific discourse. It deprived numerous generations of teachers, particularly Ukrainian society, of studying the creative heritage of educators based on democratic, national, and humanistic principles. The life and works of these people are now being brought back into academic circulation in Ukraine while they remain unknown to the world community. We can list amongst them a Ukrainian educator, psychologist, and public figure, Yakiv Feofanovych Chepiha (Zelenkevych) (1875-1938).

A historiographical search shows that there are few biographical works by Ukrainian scholars (L. Berezivska, N. Bohdanets-Biloskalenko, I. Zaichenko, V. Marochko, L. Nikolenko, O. Shcherbakova, O. Sukhomlynska, and others) about the life and activity of him (Lysytsia, Aivazova, Bublyk and Stelmakh, 2013). It is worth noting selected works of the educator (Berezivska, 2006) and an electronic resource about his life and activity (Berezivska & Derevianko, 2020). However, at the same time, this person is still not well known to Ukrainian educators, in particular and to the general public, and even more so to the international audience.

Our study aims to introduce historical and biographical knowledge about the Ukrainian educator, psychologist, and public person Yakiv Feofanovych Chepiha to integrate him into the European educational and scientific discourses.

Sketch of a Biographical Portrait

Yakiv was born on 12 May 1875 in the village of Mariantsi in the Kherson region (now Mykolaiv region) in the family of a palamary who died when the boy was 12 years old. Zelenkevich is the patronymic surname, and Chepiha is the maternal surname. After graduating from the Hrushivskyi two-class folk school of the Ministry of Public Education in September 1892, Yakiv entered the Novobuzka Teachers' Seminary. He obtained an excellent pedagogical education at that time. The Novobuzk period of his life was effective and he played an important role in shaping his pedagogical outlook. After graduating from the seminary in 1895, the twenty-year-old was appointed a teacher at the Zeletskyi Zemstvo School (Odesa Educational District, Kherson province).

It is essential to acknowledge that the educator lived and worked in a historical period, namely the early 20th century (1917) when part of the Ukrainian territories was under the rule of the Russian Empire. During this period, the Russian Empire pursued an anti-Ukrainian policy, banned the Ukrainian language and education, and sought to Russify the region. In 1921, the development of the Ukrainian state and Ukrainian schools' development commenced following the Russian Empire's fall during the Ukrainian Revolution. Between 1921 and 1938, attempts were made to continue the policy of Ukrainisation of education despite the persistently pursued policy of Russification by the Soviet authorities following the defeat of the Ukrainian Revolution.

The Struggle for the Ukrainian School and the Development of its Scientific and Methodological Basis

In the context of Russia's anti-national imperial policy, Yakiv Chepiha, along with other Ukrainian educators, raised the most pressing national education issue, the creation and development of the Ukrainian school. He devoted many articles to these issues ("Do natsionalnoyi shkoly [Towards a National School]", 1909; "Gruntovni pryntsypy normalnoi shkoly [Fundamental Principles of a Normal School]", 1910; "Natsionalnist i natsionalna shkola [Nationality and the National

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.7

School]", 1910; "Narodnyi uchytel i natsionalne pytannia [The Folk Teacher and the National Question]", 1912; "Proiekt ukrayinskoi shkoly [The Project of the Ukrainian School]", 1913; "Natsionalne vykhovannia [National Education]", 1913, etc.)

Yakiv Chepiha revealed the essence of the mutual influence of the mother tongue, the activities of the nation, and the general development of the child, as well as defining the concept of „national education", etc. The educator wrote,

> *"To compel the Ukrainian people to speak Russian, to establish schools everywhere in Ukraine in this language, to acquire knowledge in a foreign non-native language is tantamount to condemning millions of people to spiritual death"* (Chepiha, 1909. 338).

He argued that every nation has a natural right to national independence.

The educator schemed the foundations on which a school should be built. It should be folk, national, natural, free, and close to the everyday realities:

> *"...a true folk school can only be created in the spirit of the nation, its language, its history, customs, traditions, its culture, its spiritual creativity, and only such a school will not alienate the child from their true cultural roots..."* (Chepiha, 1911a. 4.).

People can develop their strengths, improve their material well-being, and have a high culture only when it has a national school. The role of the school is to facilitate the natural development of students. It should prepare students for real life, not limited to the so-called book knowledge. Chepiha demonstrated that national education is crucial and necessary for the nation and should be registered in rights and laws. The foundation of such education is the family and the school. The school is responsible for facilitating the growth and development of the native language (Chepiha, 1910. 24.).

Yakiv undertook an in-depth examination of foreign pedagogical experience, as evidenced by his 1911 article, "Narodna osvita v Pivnichno-Spoluchenykh derzhavakh [Public Education in the Northern United States]" in which he posited that education represents *"the main factor in the cultural progress of a nation". „In particular,"* he stated, *"Americans have long looked upon education as a value that will always pay for itself several times over."* He made the strategic point that education was *"the main factor in the cultural progress of the nation"* (Chepiha, 1911c. 45.).

Pedology, which was very popular then, was an essential area of research for Yakov Chepiga. He devoted several articles to this problem ("Pedolohiia, abo nauka pro ditei [Pedology or the Science of Children]", (1911), "Uvaha i rozumovyi rozvytok dytyny [Attention and Mental Development of the Child]", (1911), "Brekhlyvist u spravi vykhovannia [Falsehood in Education]", (1912), "Strakh i kara [Fear and Punishment]", (1912), etc.) Based on a thorough analysis of the works of American psychologist S. Hall and German educator W. Lay, Yakiv concluded that it was necessary to build a new system of education and upbringing based on a deep study of the nature of the child. In particular, he believed that experimental pedagogy had been introduced into schools in other countries and that "experiment, by giving a glimpse into the mysteries of childhood nature, helps parents and teachers to perform their duties more perfectly and consciously" (Chepiha, 1911b. 9.).

In his psychological and pedagogical essay, "Strakh i kara [Fear and Punishment]" Yakiv Chepiha elucidates the underlying causes of children's fear through an examination of their awareness of the inevitability of punishment and its subsequent impact on their personal growth and development. Chepiha based this work on his research and observations and a detailed analysis of the theories put forth by prominent thinkers such as Ch. Darwin, H. Spencer, N. Lange,

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.7

J. Locke, and J.-J. Rousseau (Chepiha, 1912a, 1912b). The author stated that all motivating factors that instill fear should be bypassed in the educational process, as such an approach can result in the formation of an unwilling, fearful, and potentially harmful individual. He wrote, *"The happiness of a child is the only real happiness on earth"* (Chepiha, 1912b. 36).

The result of the scientist's extensive reflection on the establishment of a national school was the "Proiekt ukrainskoi shkoly [Project of the Ukrainian School]" (1913), which he authored in response to an appeal from the editorial board of the journal "Svitlo [Light]" to the pedagogical community (Chepiha, 1913a, 1913b, 1913c). In his preface, Chepiha underscored the necessity of establishing a natural school where children would be afforded a genuine education instead of a substitute that would prove detrimental to their spiritual growth and folk culture. In formulating the requirements for a new Ukrainian school, he set out the following: 1) all Ukrainian teachers should create it; 2) the school should be folk and meet the interests of the masses; 3) it is vital for education to be deeply national, native-language, consistent with the soul and mind of the people, their cultural, social and economic development. 4) the school should be constructed on the foundation of principles that do not contravene the child's rights, the free and normal development of their physical and spiritual capabilities, and their individuality (Chepiha, 1913a. 36-37.).

Chepiha's project envisaged a two-stage primary education with a six-year term of study, which was to begin at the age of six. The first stage is designed for two years, during which a child is taught systematic learning, developing his or her consciousness and understanding of the world around him or her. During this period, the curriculum should include games, fun, walks, gardening and fieldwork, caring for pets, modeling, etc. Young pupils get acquainted with nature in a free environment and learn fairy tales, poetry, and songs. The second stage covered the next four years of schooling: learning to read and write and the parallel development of children's amateur activities and creativity. The author emphasized the special role of manual labor in children's education. This is the first thorough project of a new Ukrainian school as the basis for preserving the Ukrainian nation.

In the early 20th century, Yakiv Chepiha developed the issues of national education and upbringing (national, mental, moral, labor, and family) with other Ukrainian educators, promoting the concept of the national school, including teaching subjects in the mother tongue, and so forth. His child-centered ideas remain relevant today during the heroic struggle of the Ukrainian people against the Russian aggressor.

The Development of the Ukrainian School: Creation of the Textbooks

1917-1921 in the history of Ukraine were a period of liberation struggles for the Ukrainian people. In this period, various forms of the Ukrainian state were tested: the Ukrainian People's Republic of the Central Rada period (March 1917 – April 1918), the Ukrainian State of Hetman Skoropadskyi (29 April – 14 December 1918), and the Ukrainian People's Republic of the Directory period (December 1918 – 1921). Concurrently, the Bolshevik Ukrainian Socialist Soviet Republic was also experiencing rapid growth. Unfortunately, this republic was ultimately established for an extended time due to the military and economic support provided by the RSFSR. The Ukrainian Revolution was eventually unsuccessful, yet it played a role in forming a modern political nation and reviving the tradition of Ukrainian statehood. As governments changed, so did educational policy. Despite the controversial nature of the era, Yakiv Feofanovych, along with other rep-

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.7

resentatives of the Ukrainian intelligentsia, continued the path chosen in previous years in the field of education – the creation of a national school.

According to sources, Yakiv Chepiha collaborated with various political forces. One might think that he hesitated between two ideologies: national and Bolshevik. At the time, Yakiv Chepiha served as the head of public education of the reformed Kyiv District Zemstvo (1917), an expert in primary schools in Kyiv (1918), took part in the activities of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR (Soviet educational authority). In addition, he covered various issues of education and upbringing (labor school, free school, etc.), namely: "Sotsializatsiia narodnoi osvity [Socialisation of Public Education]" (1917), "Tymchasovi prohramy dlia nyzhchykh pochatkovykh shkil na 1918-1919 shkilnyi rik (krytychnyi narys) [Temporary Programmes for Lower Primary Schools for the 1918-1919 School Year (Critical Essay)]" (1918-1919), "Shkola y osvita na Vkraini [School and Education in Ukraine]" (1918-1919), "Trudova shkola" P. P. Blonskoho [P. P. Blonskyi's Labor School]" (1918-1919), "Do trudovoi vilnoi shkoly! [To the Labour Free School]" (1918-1919), "Shkola v Zakhidnii Yevropi y Amerytsi [School in Western Europe and America]" (1919-1920), "Navchannia hramoty bez bukvaria [Teaching Literacy without a Primer]" (1919-1920), etc.

In February 1919, part of Ukraine, including Kyiv, was occupied by the Bolsheviks. In his article "Shkola y osvita na Vkraini [School and Education in Ukraine]" the educator immediately reacted to the paragraph of the declaration of the Provisional Workers' and Peasants' Government of the Republic that addressed educational concerns. In particular, he rejected the clause about the dependence of the language of instruction of students on the will of the local worker-peasant population, stating that it was an attempt to denationalize the school and build it on a class basis. He considered such an experiment to be a threat to the cultural and educational development of the Ukrainian people, as it would result in the Russification of the country and an obstacle to the Ukrainian language's development. Furthermore, he stated that "in no country do they ask parents what language to teach their children, but they provide a national school for everyone who belongs to which nation" (Chepiha, 1918–1919. 64.).

Between 1917 and 1921, Yakiv Chepiha, along with other representatives of the Ukrainian intelligentsia, played an active role in creating textbooks for Ukrainian schools, thereby continuing the work that had begun prior to the Ukrainian Revolution. In February 1917, the General Secretariat of Education (subsequently renamed the Ministry of Public Education in January 1918) published a list of recommended textbooks for Ukrainian schools in the journal "Vilna ukrainska shkola [Free Ukrainian School]." This included the "Zadachnyk dlia pochatkovykh narodnykh shkil. Rik pershyi i druhyi [Textbook for Primary Folk Schools. Years One and Two]", authored by Ya. Chepiha was published in 1918 in their third edition, with the addition of a third-grade textbook. These were among the inaugural textbooks written in Ukrainian. They differed from their predecessors in incorporating new content, comprising problems based on local material and using Ukrainian terminology.

These books were published, like many others, by the "Ukrainska shkola [Ukrainian School]" publishing house, which was run by Ya. Chepiha together with S. Rusova, Yu. Shevelov, S. Cherkasenko. The same publishing house, under the heading "Ukrainska pedahohichna biblioteka [Ukrainian Pedagogical Library]" published a methodological manual for teachers by Yakiv Feofanovych "Pysmo v shkoli [Writing in School]" (1918). The researcher's monograph "Samovykhovannia vchytelia [Teacher's Self-Education, 1914 – 1st edition, 1917 – 2nd edition]" was published for the second time, defining the role of teachers in society, revealing the need and ways of their self-education, development, and improvement (Chepiha, 1917). The subsection "Natsionalne rozuminnia dytyny i natsionalne samovykhovannia vchytelia [National Understanding of

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.7

the Child and National Self-Education of the Teacher]" is especially valuable. Criticizing the anti-national Russian school, which did not meet the requirements of the Ukrainian people, Yakiv defined a special cultural mission of the teacher who should consider the nationality of the child. *"To preserve the child's nationality is to preserve the child's spiritual creative powers"* this conclusion of the educator is still relevant today (*Chepiha*, 1917. 27.).

The Tragedy of Trusting Bolshevism

Having trusted the Soviet government, Yakiv Chepiha continued his active research and teaching work even after the seizure of Ukrainian lands by the Russian Bolsheviks. From 1920, he was the head of the preschool department and later the section of orphanages of the Kyiv Provincial Public Education. From 1921, he worked as deputy head of the Kyiv Provincial Social Organisation. In 1920, he actively created the Kyiv Institute of Folk Education (KIFE), where he later worked as the Dean of the Preschool Faculty, Dean of the Faculty of Social Education, Vice-Rector, and Professor. He taught the following courses: "Labour Processes," "Organisation of Social Education Institutions," "Methods of Primary Education," and "System of Social Education". He worked with V. Doha, O. Doroshkevych, H. Ivanytsia, B. Manzhos, K. Lebedyntsev and others. In 1938, these teachers were accused of creating an anti-Soviet nationalist organization at the KIFE that promoted nationalist views among teachers and students.

Regrettably, the Ukrainian Revolution was ultimately unsuccessful, resulting in the Russian Bolsheviks' occupation of Ukraine. The Ukrainian Socialist Soviet Republic was ultimately established for an extended period due to the overwhelming military and economic influence of the RSFSR. As governments shifted, so did educational policy. Despite the controversial nature of the era, Yakiv, along with other representatives of the Ukrainian intelligentsia who supported the Soviet government, continued the trajectory initiated in previous years in the field of education – the establishment of a national school.

Yakiv became the founder of the Pedological Institute in Kyiv. From 1922 to 1925, he headed the Practical Pedagogy section of the Research Department of Pedology (Institute of Pedology in Kyiv). In 1925, he headed the Section of Methodology and Didactics of the Kharkiv Research Department of Pedagogy. Between 1926 and 1934, he held the position of Researcher in the Adult Education Sector of the Ukrainian Research Institute of Pedagogy (URIP).

In the 1920s he published his theoretical works „Azbuka trudovoho vykhovannia y osvity [The ABC of Labor Training and Education]" (1922) and „Praktychna trudova pedahohika [Practical Labor Pedagogy]" (1924). In these works, Ya. Chepiha made a brief historical overview of the idea of labor education and substantiated the labor principle as the basis of the new school. In particular, the scientist focused on the following issues: the importance of movement and activity in the development of a child; the role of work and play in his or her upbringing; the development of the senses and their importance in the upbringing of a child; the labor method of teaching, etc. He believed that education should be based on pedological knowledge of the child (physiology, age, individual psychophysiological characteristics, heredity) (Chepiha, 1922, 1924).

In the 1920s, the ideas of integrated learning in Ukrainian schools were developed, and these were represented by the concepts of scholars H. Ivanytsia, O. Muzychenko, and I. Sokolianskyi. Yakov was generally pessimistic about the integrated system as the basis of the educational process and preferred the classroom system. He expressed his thoughts on this in his articles: "Shcho to ye kompleks [What is a Complex]" (1925), "Budova kompleksu [The Structure of the

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.7

Complex]" (1925), "Vid rozmov do dila (z pryvodu dyskusii pro metody navchannia [From Talk to Action (on the Discussion of Teaching Methods)]" (1926), etc.

In the same years and the future, Ya. Chepiha created new textbooks for primary school, which had several reprints: a reader for the first year of study "Veselka [Rainbow]" (1921), "Veselka[Rainbow]" (second and third books after the primer, 1924); he revised problem books for primary education in the second and third grades (1924–1925). He also published a literacy textbook for adult schools, co-authored with H. Ivanytsia and B. Yakubovskyi, "Shliakhom zhyttia: Chytanka dlia 6–7 hrup trudovoi shkoly, robfakiv, shkil dlia doroslykh t. in. [The Way of Life: A Reader for 6-7 Groups of Labor Schools, Vocational Schools, Adult Schools, etc.]" (1923). Together with L. Yegorova and V. Pavlovskyi, the scholar prepared the "Rukhomu khrestomatiiu ukrainskoi suchasnoi literatury [A Moving Textbook of Ukrainian Modern Literature]" (1928).

The recognition of Ya. Chepiha's activity and creative work are evident in the celebration on 25 March 1926 of the thirtieth anniversary of his pedagogical, literary, scientific, and public work. Representatives of state, professional, scientific, literary, and public organizations, as well as students and teachers, gathered in Kharkiv to celebrate the anniversary. The jubilee received telegrams of congratulations and appreciation for his work from various institutions, organizations, school groups, and even foreign institutions. The Deputy People's Commissar of Education of the Ukrainian SSR Ya. Riappo noted that in the person of the jubilee, he saw "a figure that can be placed alongside veterans of pedagogical thought in other countries" (O. H., 1926. 71.).

In the first half of the 1930s, Ya. Chepiha worked at the Ukrainian Scientific Research Institute (USRI), particularly as a Researcher in the section on Adult Education Methods. At that time, the scientist wrote many methodological manuals for primary school teachers, which consisted of methodological advice and elaborations of various didactic problems: "Metodyka usnoi lichby ta vpravy u pershykh hrupakh semyrichky [Methods of Oral Counting and Exercises in the First Groups of the Seven-Year School]" (1930), "Metodyka navchannia v trudovii shkoli pershoho kontsentru [Methods of Teaching in the First Concentration of the Labour School]" (1930), "Chytannia y robota nad knyzhkoiu v pershomu kontsentri politekhnichnoi shkoly [Reading and Work on a Book in the First Concentration of the Polytechnic School]" (1932), "Metodyka roboty z pidruchnykom matematyky [Methods of Working with a Mathematics Textbook]" (1933), "Metodychni porady do roboty z chytankoiu pershoho klasu [Methodological Advice for Working with a First Grade Reader]" (1934) and others.

The End of the Career and Life

A detailed analysis of Ya. Chepiha's textbooks and manuals revealed their significant contribution to advancing Ukrainian education during the first third of the 20th century. These resources served as the foundation for the subsequent development of textbooks for the national school system. The educator identified the following approaches to their creation: writing in the native language; ensuring content is accessible, logical, and free of unnecessary material; considering the child's psychological and genetic characteristics; integrating with the surrounding world; incorporating local history and ethnography; including questions and tasks that encourage independent thought; and using high-quality illustrations to stimulate the child's creative imagination. These approaches remain relevant for modern textbook creation.

Yakiv Feofanovych's optimistic outlook on the potential for positive transformation in Ukrainian education and society under Soviet rule ultimately resulted in unfortunate events. In 1933, he was dismissed from the USRI for *"reducing the subject matter."*

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.7

In 1935-1936, he was employed in Belarus, where he held the Head of the Department of Pedagogy position at the Mohyliv Pedagogical Institute. He fell ill and returned to Kharkiv. His daughters, Maria and Mylytsia, provided care for their ailing father. In 1937, the authorities apprehended the educator. The Special Troika of the Kharkiv Regional NKVD handed down a sentence of 10 years exile, citing his alleged participation in an anti-Soviet nationalist organization and the carrying out of terrorist acts against the party leadership and the Soviet government. However, on 16 February 1940, following a protest by the deputy prosecutor of the Kharkiv region of the NKVD, this decision was overturned, reducing the exile term to 5 years.

However, the elderly educator did not live to see this event. He died on 22 August 1938 at the age of 63 in exile (he served his sentence in Sevvostlag (the abbreviated name of North-Eastern Correctional Labor Camp, a structural unit of the system of correctional labor camps of the NKVD). The cause of death was a sharp decline in cardiac activity; the diagnosis was haemocolitis. He was buried in the OLP cemetery (the abbreviated name of the medical institution at the North-Eastern Camp of the Stakhanovets mine in the Susumanskyi district of the Magadan region of the Russian Federation).

Yakiv Chepiha thus made a notable contribution to advancing Ukrainian education theoretically and practically. He developed and furthered the ideas of the national school, native language education, national labor and free education, and pedology. The educator considered national education to be a means of developing and preserving the nation, viewing it as a natural education of the child, considering their individuality, and as a component of state policy. He bequeathed a substantial pedagogical legacy comprising over 150 works, including articles, manuals, and textbooks. In his research, he drew upon the work of Western European and American scholars. The culmination of his extensive deliberations was the “Proiekt ukrainskoi shkoly [Ukrainian School Project]” (1913). His ideas reflect the evolution of Ukrainian education and pedagogical science during the first third of the 20th century, encompassing a period of significant sociopolitical shifts, changes in ideologies, and the formation of Ya. Chepiha is a gifted and promising educator, scientist, and staunch Ukrainian patriot. It seems reasonable to posit that had he not been destroyed by the Soviet regime, which he had trusted, his work would have ensured the development of Ukrainian education on a national, democratic, and humanistic basis. Furthermore, the creative heritage of the educator would have become widely known and significant for European education. This article is a tribute to his rich and tragic life and wide-ranging and multifaceted activities in Ukraine and, consequently, worldwide.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.7

References•

Sources

Chepiha Ya. (1909). Towards the National School. *Ukrainska khata*, 6. 337–339. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1910). Nationality and the National School. *Svitlo*, 1. 16–29. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1911a). Fundamental Principles of a Normal School. *Svitlo*, 1. 3–7. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1911b). Pedology, or the Science of Children. *Svitlo*, 5. 4–9. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1911c). Public Education in the Northern United States. *Svitlo*, 6. 43–46. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1912a). Fear and Punishment. *Svitlo*, 6. 15–31. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1912b). Fear and Punishment. *Svitlo*, 7. 21–36. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1913a). Ukrainian School Project. *Svitlo*, 2. 31–41. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1913b). Ukrainian School Project. *Svitlo*, 3. 14–30. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1913c): Ukrainian School Project. *Svitlo*, 4. 12–29. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1917): *Teacher Self-Education*. Ukrainska shkola, Kyiv. [in Ukrainian].
URL: https://tinyurl.com/ep69m885
Chepiha Ya. (1918-1919). School and Education in Ukraine. *Vilna ukrainska shkola*, 6-7. 60–64. [in Ukrainian].
Chepiha Ya. (1922). *The ABC of Labor Training and Education. Basics of the Organization of a Labour School with the Methodology of Primary Education*. Derzhvydav, Kyiv. [in Ukrainian].
URL: https://tinyurl.com/42mwumn7
Chepiha Ya. (1924). *Practical Labour Pedagogy*. Knyhospilka, Kharkiv, Kyiv [in Ukrainian].
Chepiha Ya. F. (2006). *Selected Pedagogical Works*. OVS, Kharkiv. [in Ukrainian].
URL: https://tinyurl.com/4afhzpnh
O. H. (1926): Jubilee of Ya. T. Chepiha. *Radianska osvita*, 4. 70–72.

Literature

Berezivska L. D. & Derevianko T. M. (comps., 2020). Chepiha (Zelenkevich) Yakiv Feofanovych. Information and bibliographic resource “Outstanding Educators of Ukraine and the World” page. [in Ukrainian].
URL: https://tinyurl.com/e9t3h5xt
Lysytsia, N. M., Aivazova, L. M., Bublyk, N. M. & Stelmakh, N. A. (comps., 2013). *Yakiv Feofanovych Chepiha (Zelenkevich) – an Outstanding Teacher, Psychologist, Public Person. Biobibliographic index*. Nilan-LTD, Kyiv. [in Ukrainian]. URL: https://tinyurl.com/4hjhhak4

Original title of the sources (in Ukrainian)

Чепіга Я. (1909). До національної школи. Українська хата, 6. 337-339.
Чепіга Я. (1910). Національність і національна школа. Світло, 1. 16-29.
Чепіга Я. (1911a). Ґрунтовні принципи нормальної школи. Світло, 1. 3-7.
Чепіга Я. (1911b). Педологія, або наука про дітей. Світло, 5. 4-9.
Чепіга Я. (1911c). Народна освіта в Північно-Сполучених державах. Світло, 6. 43-46.
Чепіга Я. (1912a). Страх і кара. Світло, 6. 15-31.
Чепіга Я. (1912b). Страх і кара. Світло, 7. 21-36.
Чепіга Я. (1913a). Проєкт української школи. Світло, 2. 31-41.
Чепіга Я. (1913b). Проєкт української школи. Світло, 3. 14-30.
Чепіга, Я. (1913c). Проєкт української школи. Світло, 4. 12-29.
Чепіга Я. (1917). Самовиховання вчителя. Українська школа, Київ. Режим доступу: https://tinyurl.com/p89bmbez
Чепіга Я. (1918-1919). Школа й освіта на Вкраїні. Вільна українська школа, 6-7. 60-64.
Чепіга Я. (1922). Азбука трудового навчання і виховання. Основи організації трудової школи з методикою початкового навчання. Держвидав, Київ. Режим доступу: https://tinyurl.com/bdznepva

• The latest verification date for online references in the study is 30 December 2024.

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.7

Чепіга Я. (2006). Вибрані педагогічні твори. ОВС, Харків. Режим доступу: https://tinyurl.com/4afhzpnh

О. Н. (1926). Ювілей Я. Т. Чепіги. Радянська освіта, 4. 70-72.

Березівська Л. Д. та Дерев'янко Т. М. (упорядники, 2020). Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович. Сторінка інформаційно-бібліографічного ресурсу «Видатні педагоги України та світу». Режим доступу: https://tinyurl.com/e9t3h5xt

Лисиця, Н. М., Айвазова, Л. М., Бублик, Н. М. та Стельмах, Н. А. (упоряд., 2013). Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) – видатний педагог, психолог, громадський діяч. Біобібліографічний покажчик. ТОВ «Нілан-ЛТД», Київ. Режим доступу: https://tinyurl.com/4hjhhak4

Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi
Creative Commons License CC-BY-NC-SA Deed
DOI: 10.22309/PTSZEMLE.2024.2.7

SOPRONI EGYETEM KIADÓ
UNIVERSITY OF SOPRON PRESS